



Universidad Nacional de Córdoba
Centro de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Trabajo Final de Tesis:

**Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las
relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en
Educación Superior**

Autora: María Mercedes Martín

Directora: Dra. Alicia Inés Villa

2015

Dedicatorias

A Sofía y a Victoria que son y serán, sin dudarlo, lo más importante que la vida me ha dado.

A Horacio mi compañero de vida que, como siempre, está conmigo y hace todo más sencillo

A mi papá, que hubiera disfrutado mucho este momento y a mi mamá, a la que debe rondar el mismo pensamiento...

Agradecimientos

Agradezco a la Dra. Alicia Inés Villa su guía impecable y su lectura generosa y pedagógica.

A “Ali” por su contención y cariño ayudándome en esta tarea.

A mis compañeros de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la Universidad Nacional de La Plata, en especial a Alejandro González y Fernanda Esnaola quienes con su trabajo, sus charlas y los momentos compartidos me sostuvieron en este proceso de pensar y escribir la tesis. Y también a César, Marilina, Ana Paula, Ana Inés, Javier, Carolina, Gonzalo, Leandro que siempre están ahí apoyando y ayudando....:

Al equipo de la cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional, con el que trabajo, aprendo y nos permitimos construir experiencias innovadoras y desafiantes.

Un especial agradecimiento a Constanza Pedersoli que me alentó, me leyó, enriqueció mi trabajo y me convenció que podía.

A mis compañeros del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: Juan Gabriel Luque y Elisa Marchese que, con infinita generosidad cubrieron mis ausencias y se preocuparon por mí mientras terminaba esta tesis.

A las antes alumnas y ahora compañeras de ruta María Belén Deladino, Daniela Carnevalini, Cecilia Bordón, Flavia Trocchi, Cecilia Viera, Ana Inés Sadaba que, “cariñosamente atentas”, siempre mejoran mi trabajo.

Y una vez más, a mi familia sin la que nada sería posible.

Índice

Dedicatorias.....	II
Agradecimientos	III
Índice.....	IV
Introducción	1
1. Presentación.....	2
2. Conversaciones generales acerca de la Educación a Distancia	2
3. El tema y el contexto de la investigación	3
4. Definición del problema y objetivos	5
5. La estrategia metodológica	7
6. Principales categorías para el análisis	19
7. Diseño de la Investigación	20
8. Descripción general de los capítulos de esta tesis.....	23
Capítulo1:.....	25
Los soportes, los lugares: el aula virtual y más allá... ..	25
1. Presentación.....	26
2. El Aula: el “lugar” de la enseñanza	26
3. Acerca de las Aulas virtuales	29
4. Temporalidades y recorridos:.....	39
a. Sincronías y asincronías	39
5. Soportes que se multiplican	46
6. Conclusiones del capítulo	48
Capítulo 2:.....	51
Sobre mediaciones didácticas, relaciones y conversaciones	51
1. Introducción	52
2. Sobre mediaciones	52
3. Sobre mediaciones y relaciones didácticas.....	54
a. Funciones tutoriales y mediaciones didácticas	59
b. Estrategias y mediaciones didácticas	62
c. Algunas reflexiones sobre la comunicación y mediaciones en el aula virtual.....	68
4. La escritura como práctica didáctica mediada	71
a. Elaboración de consignas	74
b. Sobre los foros	77
5. Conclusiones del capítulo	83

Capítulo 3:	85
Los materiales: entre lo accesorio y lo sustantivo	85
1. Materiales educativos y enseñanza: una larga relación	86
2. Producir materiales para enseñar	89
3. Profesores y materiales	90
a. El Profesor... ¿“DJ, gestor o curador de contenidos”?	91
b. Seleccionar materiales y recursos	94
c. Diseñar, producir y proponer materiales	98
4. Materiales para mediar	100
5. Materiales y mediación: un análisis a partir de una propuesta didáctica	104
6. Concluyendo el capítulo	109
Capítulo 4:	113
Conclusiones	113
1. Recuperando los debates de esta tesis	114
2. Aportes a futuro: los debates abiertos	119
Bibliografía	121

1. Presentación

En esta tesis desarrollamos un estudio acerca de las relaciones didácticas que se producen en las aulas virtuales sostenidas en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) a partir del análisis de dos propuestas de capacitación a distancia de profesores universitarios. Las mismas son:

- Capacitación en Tutoría Virtual
- Seminario de Redes Sociales y Educación Superior

Dichas capacitaciones se desarrollaron en uno de los EVEA¹ de la Universidad Nacional de La Plata: AVA-CAVILA² (Ambiente Virtual de Aprendizaje – Campus Virtual Latinoamericano) dependiente de su Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías.

2. Conversaciones generales acerca de la Educación a Distancia

Sostiene esta tesis un interés didáctico relacionado con la problemática del enseñar en un aula virtual observando y describiendo las interacciones que la hacen posible: cómo se comunican las personas implicadas, cómo median, cómo dan y reciben ayuda.

Lo que distingue la educación a distancia de otras modalidades es la mediatización de las relaciones entre profesores y estudiantes (Litwin, 2003). En los últimos años, esta mediatización se realiza fundamentalmente incluyendo tecnologías digitales y ha servido de sostén para la puesta en marcha de numerosas propuestas de formación con diversos grados de formalización, para situaciones de disímil grado de complejidad, en variados ámbitos, con diferentes objetivos y destinatarios.

Una propuesta educativa es mucho más que una propuesta didáctica. Se constituye con aspectos pedagógicos, culturales, políticos, sociológicos, económicos, tecnológicos, etc. Las tecnologías atraviesan y modifican las sociedades, no pueden “per se” resolver el problema de la distribución social del conocimiento pero creemos que integrarlas críticamente a la educación en cualquiera de sus niveles potencia las posibilidades formativas y se constituye como un factor importante para la apropiación de las mismas y la reducción de la brecha digital. Aprender con tecnologías ofrece oportunidades cognitivas diferentes a aprender sin ellas. *“Enseñar a trabajar con tecnologías como instrumentos de la*

¹ Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje

² Este entorno estuvo activo hasta abril de 2014. A partir de esa fecha los cursos y seminarios virtuales de capacitación dependientes de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP se sostienen en el entorno denominado Aulas Web UNLP.

cultura implica mediatizarlas, al tiempo que configurar particulares relaciones con los entornos físicos y sociales” (Litwin, 2003:23)

Para que se puedan concretar las oportunidades que creemos aportan las tecnologías cuando se integran en las propuestas de enseñanza es imprescindible investigar sobre los procesos complejos que resultan de esa incorporación: reflexionar sobre la relación entre procesos pedagógicos y procesos tecnológicos, y sobre la formación y funciones docentes requeridas. Por eso la reflexión didáctica en la Educación a Distancia nos parece una tarea ineludible como profesionales de la educación interesados en esta temática.

Edith Litwin (2003) describe una propuesta superadora de Educación a Distancia como aquella que contiene contenidos actualizados y enfoques novedosos, que identifica los principales conceptos de un campo de conocimiento proponiendo discusiones o tensiones conceptuales, y que posee un cuerpo docente que se preocupa por la enseñanza y porque sus estudiantes aprendan. Cambian los soportes, entran en foco nuevas herramientas, se potencian las posibilidades de comunicación, de interacción más allá de los espacios y el tiempo pero la cuestión educativa con sus particularidades sigue allí, para ser estudiada, analizada, mejorada.

Prieto Castillo (2007) propone un abordaje de “educación a distancia alternativa” caracterizándola como participativa, fundada en la realidad social del estudiante, promotora de actitudes críticas, abierta a la expresión y a la comunicación, interesada en promover procesos y no solo obtener productos, productora de conocimientos, con actitud investigativa y lúdica, placentera y bella.

Esta tesis se inscribe en el marco descripto: observa propuestas de capacitación mediadas por tecnologías digitales en un aula virtual para profesores universitarios, indaga lo que sus actores (estudiantes y docentes) piensan, sienten, hacen en ese entorno y cómo median con los contenidos propuestos ya que *“una educación a distancia que no pasa por la constante y rica expresión de sus interlocutores sigue empantanada en los viejos moldes de la respuesta esperada y de los objetivos sin sentido.”* (Prieto Castillo 2007:46)

3. El tema y el contexto de la investigación

Las Universidades son escenarios donde se produce conocimiento especializado, se desarrollan las ciencias, las diversas disciplinas desde la investigación y la producción académica de excelencia.

García Guadilla (1996) detalla los cambios que se vienen sucediendo en los últimos años con respecto a los modos de producción, circulación, apropiación y evaluación del conocimiento en las instituciones de educación superior en las que, claramente, se incluyen las universidades. Los cambios se vinculan con la mayor disponibilidad de información, la necesidad de una mayor contextualización y de nuevos vínculos entre quienes producen y se apropian del conocimiento. *“La configuración de diversos actores participando en la producción del conocimiento requerirá de formas organizativas horizontales, flexibles y transdisciplinarias, a diferencia de la situación anterior, donde la decisión sobre qué investigar pero sobre todo respecto a las formas de hacerlo recaían en el propio investigador.”* (García Guadilla, 1996:4)

Las Universidades, entre otras instituciones de educación superior, deben enfrentar el desafío de transitar las tensiones que se establecen entre la necesidad de transformarse por un lado, y de mantener los mejores rasgos de las tradiciones que las han caracterizado.

Pero también las Universidades son ámbitos educativos, de formación de profesionales y, desde esta perspectiva el interés está centrado en los aspectos pedagógicos implicados y allí *“está volcada al otro, a un ser inmerso en la maravillosa tarea de construirse y recrearse, de abrirse y apropiarse de su mundo”* (Prieto Castillo, 2007: 28).

En este aspecto, la educación superior y sus instituciones están atravesadas por las particularidades y los desafíos propuestos por las tecnologías digitales y su impacto en la formación de profesionales. García Guadilla (1996) menciona la capacidad de estas tecnologías para superar los límites de los salones de clase presenciales, *“al liberar del tiempo a los procesos del conocimiento: esto es, se tiene acceso al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier tiempo, y de esta manera queda eliminado el imperativo geográfico de la educación tradicional. Ahora bien, debido a que los contenidos son cada vez más difíciles y más vinculados a la investigación, se piensa que la educación formal seguirá siendo indispensable, al menos hasta que surjan opciones que garanticen formas más eficientes de organizar y transmitir conocimientos complejos.”* (García Guadilla, 1996:119)

La inclusión de tecnologías digitales en las prácticas docentes conlleva de inmediato la preocupación por la formación de los profesores. Así ha sucedido en la Universidad Nacional de La Plata donde, desde la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías se ponen en práctica estrategias diversas para acercar a los docentes a las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías. Se generaron espacios de trabajo colectivo que requieren que los profesores se preparen para tomar decisiones, examinar y resolver

nuevos problemas, realicen un trabajo metacognitivo mirando y analizando sus prácticas de enseñanza, fundamenten con solvencia su accionar como enseñantes, analizando por qué hacen lo que hacen en el aula y, a la vez, pudiendo dar cuenta fundada de sus propuestas de integración de tecnologías digitales en el aula. Esta política ha tratado de integrar esfuerzos previos en la incorporación de TIC en las diferentes Unidades Académicas que integran la UNLP. Se elabora un plan que contiene entre sus ejes el desarrollo de tecnología, que cree condiciones, que posibilite acercar contextos, facilitar tareas y recursos para que otras personas desarrollen su proceso de aprendizaje, la capacitación de sus docentes en el empleo de herramientas de EaD³, el diseño de experiencias multidisciplinarias y la definición de metodologías y normas que aseguren la calidad de los cursos no presenciales que se impartan desde la Universidad. (Medina et al., 2005)

En este contexto se han desarrollado planes de capacitación, entendiendo que la misma se propone modificar formas de hacer, relaciones entre actores, desempeño de roles y valores internalizados. En esos planes se incluyen los cursos que se han estudiado en esta tesis.

Nuestro convencimiento acerca la relevancia de los aspectos pedagógicos y didácticos en la educación superior, la importancia de la capacitación de los profesores que trabajan en la Universidad formando a los futuros profesionales y sobre la potencialidad de desarrollar propuestas a distancia soportadas en aulas virtuales nos animó a realizar este trabajo y escribir esta tesis.

4. Definición del problema y objetivos

La presente investigación se inscribe dentro del campo de preocupación de la educación a distancia soportada en aulas virtuales en la educación superior y de las relaciones didácticas que en ese contexto se despliegan.

Podemos enunciar el problema que guió nuestra investigación como el estudio acerca de cómo se producen mediaciones y relaciones de orden didáctico en las aulas virtuales que se inscriben en los EVEA, a partir del análisis de dos experiencias de Educación Superior y que estudiará:

- las actividades que se proponen en los cursos,
- los materiales que se producen ad hoc

³ Educación a Distancia

- las interacciones entre profesores / tutores y estudiantes respecto de los contenidos a aprender

Como dijimos al inicio de este capítulo, las experiencias estudiadas son la Capacitación en Tutoría Virtual y el Seminario de Redes Sociales y Educación Superior que tuvieron lugar en uno de los EVEA de la UNLP⁴, Ambiente Virtual de Aprendizaje – Campus Virtual Latinoamericano, dependiente de su Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías.

A partir de esos desarrollos surgieron las siguientes preguntas que se tomaron como ejes guía del proceso de la presente investigación:

- *¿Cómo se construyen relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías?*
- *¿Qué características tienen las formas de enseñanza en los EVEA?*
- *¿Qué tipo de relaciones didácticas se construyen en entornos de enseñanza - aprendizaje mediados por tecnologías*
- *¿En qué medida un EVEA constituye una oportunidad o un obstáculo para desarrollar situaciones significativas de enseñanza en la Educación Superior?*

Además se construyeron las subsiguientes preguntas derivadas:

- *¿Cuáles son los efectos que tiene la escritura como modo de comunicación y práctica mediada entre profesores y estudiantes en los EVEA?*
- *¿Cuáles son efectos didácticos de la ausencia de la simultaneidad en la práctica profesional docente en los EVEA?*

Teniendo en cuenta la definición del problema y las preguntas que guían esta tesis enunciamos como objetivos generales para la misma:

- *Describir y explicar procesos de mediación didáctica en propuestas de enseñanza en entornos virtuales en la Educación Superior.*
- *Identificar las oportunidades y los obstáculos que subyacen en los EVEA para el desarrollo de situaciones de enseñanza en Educación Superior.*

⁴ Universidad Nacional de La Plata

Y en términos específicos nos propusimos:

- *Indagar acciones de interactividad entre docentes y alumnos en propuestas educativas mediadas por TIC y soportadas en entornos virtuales.*
- *Describir situaciones de mediación didáctica en las propuestas de enseñanza en entornos virtuales.*
- *Diferenciar estrategias didácticas puestas en juego por los profesores en propuestas educativas soportadas por EVA.*
- *Identificar los aportes de la comunicación escrita a la mediación didáctica en los EVA.*
- *Establecer relaciones entre los procesos de mediación didáctica y los materiales y actividades propuestos por los profesores en los EVA.*

5. La estrategia metodológica

Esta tesis se enmarca dentro de las investigaciones aplicadas con enfoque cualitativo / interpretativo. Pretende ser un estudio descriptivo con propósitos explicativos a partir del diálogo entre el Marco Teórico y la observación y el estudio de los datos producidos en el campo empírico priorizando la profundidad en el análisis.

Esta investigación se considera cualitativa en la medida en que “...los ‘objetos’ que estudiamos son en realidad ‘sujetos’ que por sí mismos producen relatos de su mundo.” (Hammersley1990) Los enfoques cualitativos, en tanto conjunto de prácticas y herramientas, no son concebidos como un “método” sino más bien como una forma particular de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico. (Rockwell, 1991) Estudiamos dos casos con un abordaje etnográfico por lo que no abrigamos pretensión de generalización en las conclusiones.

Nos propusimos analizar lo que ocurre en las aulas virtuales observando qué sucede, qué se dice, cómo, en un período de tiempo. Seleccionamos dos cursos específicos⁵ que se desarrollan en aulas virtuales a los que tomamos como casos-objeto de nuestro estudio. Entendemos por **caso** un suceso o aspecto social que se desarrolla en un determinado

⁵ Los cursos son los ya mencionados “Capacitación en Tutoría Virtual” y “Seminario de Redes Sociales y Educación Superior”. Los mismos se detallan más adelante en esta misma Introducción.

tiempo y espacio. Los mismos se examinaron en sus diversos aspectos de manera intensa. Siguiendo el espíritu de Stake (1999) que sostiene que el objetivo primordial del estudio de un caso *“no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso [...] es la particularización, no la generalización [...]”* Un caso no puede representar al mundo, pero sí un mundo en el cual muchos casos se sienten reflejados. Un caso, y la narración que lo sostiene, no constituye una voz individual encapsulada en sí misma, sino que antes al contrario, nos atrevemos a afirmar, en un instante determinado, *“condensar las tensiones y los anhelos de otras muchas voces silenciadas.”* El autor citado destaca la importancia de que haya un tema que organice el abordaje de los casos. Las relaciones y mediaciones didácticas en las aulas virtuales es el tema en el que se enfoca este trabajo.

La etnografía educativa es un procedimiento heurístico, una forma de investigación cualitativa que intenta describir -de manera detallada, profunda y analítica- e interpretar las actividades, creencias compartidas, prácticas y/o procesos educativos desde la perspectiva de los miembros del grupo, llevándose a cabo en el medio donde ocurren los hechos, buscando enmarcar los datos en un sistema cultural, político y social más amplio. El objetivo de sus usos en las aulas y en la escuela fue y sigue siendo revelar y develar lo que está dentro de la “caja negra” que es la vida cotidiana en las mismas, documentando y analizando los procesos particulares que intervienen en la construcción de lo escolar o educativo, en su especificidad cotidiana y en los significados que tienen para los sujetos.

Entendemos a la etnografía como una teoría general de la descripción, un proceso de construcción de una teoría sobre una cultura en particular, una forma particular de construir un objeto de investigación que explica cómo se construye socialmente ‘esa’ realidad que presenta sus propias determinaciones. En tal sentido, la etnografía puede ser considerada un **enfoque** para la investigación de las aulas virtuales. En la medida que se relaciona con la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores, su especificidad es la descripción densa y elabora una representación coherente de lo que dicen y piensan ‘los nativos’, donde la descripción no es “su mundo” sino las conclusiones que elabora el investigador desde sus marcos interpretativos y el de los otros.

Además de un enfoque puede ser enunciada como un **método**: una forma de investigación propia de las ciencias sociales donde su procedimiento particular es la observación participante y el investigador es el instrumento central del enfoque, puesto que se usa a sí mismo en relación con los otros sujetos: es un mediador entre la comunidad y la descripción. Finalmente la etnografía es un **texto** puesto que torna escritura aquello que la realidad consagra como perecedero, relaciona teoría y campo mediado por los datos

etnográficos, genera resultados de investigaciones basadas en la descripción y la interpretación. (Martín y Villa, 2013)

Utilizamos un abordaje etnográfico en esta tesis, porque nos permite la inmersión, durante un tiempo previamente definido, en el entorno y en el aula virtual en el que se desarrollan los casos objetos de esta tesis. De esta forma podemos tomar *“en cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se forjan entre quienes participan en los procesos sociales de ese mundo [...] El etnógrafo habita en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo. Ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella”* (Hine, 2000:13)

Dado que nuestro problema de investigación se ocupa de estudiar las relaciones de orden didáctico en dos experiencias educativas que se desarrollan en aulas virtuales haciendo foco en las actividades que se proponen, los materiales que se producen y las interacciones entre profesores / tutores y estudiantes respecto de los contenidos consideramos que, en este caso, un abordaje desde la etnografía nos permitió “habitar” las aulas virtuales como observadores, “sumergirnos” en esa realidad, estudiarla por un tiempo determinado y hacer explícitas primordialmente algunas maneras en que los actores se relacionan en las aulas.

Como ya hemos anticipado en esta misma introducción, para el desarrollo de esta investigación y la escritura de esta tesis se seleccionaron dos casos enmarcados en la educación superior: la **Capacitación en Tutoría Virtual** y el **Seminario de Redes Sociales y Educación Superior** dependientes de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP y destinados a la formación de los profesores de dicha Universidad en temas de educación a distancia e inclusión de tecnologías digitales en sus propuestas de enseñanza. Estos cursos se sustentaron en uno de los entornos de la Universidad: AVA-CAVILA⁶ (Ambiente Virtual de Aprendizaje – Campus Virtual Latinoamericano) que es una personalización de la plataforma Moodle⁷. Los mismos fueron ofrecidos durante el segundo cuatrimestre del año 2012

A modo de síntesis y contexto explicitamos en el siguiente cuadro los aspectos relevantes de cada uno de los cursos objeto de esta investigación

⁶ Este entorno estuvo activo hasta abril de 2014. A partir de esa fecha los cursos y seminarios virtuales de capacitación dependientes de la Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP se sostienen en el entorno denominado Aulas Web UNLP.

⁷ Acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) es una aplicación web de tipo Ambiente Educativo Virtual, es decir, un sistema de gestión de cursos, de distribución libre.

Nombre del curso	Descripción breve	Objetivos	Contenidos	Destinatarios
Capacitación en Tutoría Virtual	Introducción al rol de tutor virtual, sus funciones pedagógicas y responsabilidades.	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir elementos conceptuales para el desempeño del rol de tutor virtual. - Analizar casos reales y discutan estrategias de acción posibles. - Adquirir herramientas para la planificación y puesta en práctica del diseño del modelo de tutoría en el marco de la educación superior. 	<p>Enseñanza y aprendizaje en línea en la educación superior: desafíos para la docencia</p> <p>Funciones sociales del Tutor en la enseñanza en línea</p> <p>Diseño de la función pedagógica del tutor en la educación en línea</p> <p>La e-valoración</p>	Profesores de la Universidad Nacional de La Plata
Seminario de Redes Sociales y Educación Superior	Introducción a herramientas básicas para el desarrollo de proyectos educativos y actividades en redes sociales.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender las redes sociales como instrumento de comunicación aplicado a actividades educativas. - Adquirir habilidades básicas para el desenvolvimiento en entornos virtuales de redes sociales. - Conocer, evaluar y seleccionar las herramientas y aplicaciones de las redes sociales, adecuadas para distintos proyectos y/o actividades educativas. - Elaborar proyectos educativos y/o actividades que incorporen a las redes sociales como instrumento para la enseñanza y el aprendizaje. 	<p>Las redes sociales en la educación.</p> <p>Identidad digital, privacidad y seguridad en las redes.</p> <p>Comunidades docentes en red.</p> <p>Creación de redes sociales propias para el ámbito educativo.</p> <p>El trabajo colaborativo: Análisis de experiencias. Diseño de proyectos y actividades educativas en redes sociales</p>	Profesores de la Universidad Nacional de La Plata

Cuadro 1: Síntesis de los aspectos generales de los cursos estudiados

Una vez seleccionados los casos, conforme a los criterios desarrollados en el cuadro 1 y, en función de la perspectiva teórica desarrollada por Stake (1999) se determinaron las técnicas a utilizar para el abordaje investigativo de dichos casos. Asumiendo además una perspectiva etnográfica se tomó la decisión metodológica de abordar el trabajo empírico a partir de dos técnicas: **entrevistas y observaciones**.

a. Sobre las entrevistas

Retomando los cursos que describimos en el cuadro 1, se construyeron **entrevistas** para profesores y estudiantes. Las mismas fueron utilizadas como una vía de acceso privilegiada a las perspectivas de los actores elegidos. Abordamos la técnica de entrevista desde la perspectiva de Sabino (2002) definiendo la misma como una interacción entre dos personas, una de las cuales formula determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras la otra proporciona la información que le es solicitada con el objeto de recolectar datos para una investigación. Una de las personas busca recoger informaciones y la otra es la fuente.

Las entrevistas se diseñaron como **semi – estructuradas**, es decir, con un listado de preguntas pre-establecido pero que no guardaron necesariamente un orden estricto. Se utilizó la **repregunta** como estrategia de aclaración y / o tratamiento en profundidad de la temática abordada, permitiendo el flujo de la conversación y de las ideas.

Tal como explica Guber, (2001) este instrumento *“es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (Spradley, 1979: 9), una situación en la cual (el investigador-entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, respondente, informante). Esta información suele referirse a la biografía, al sentido de los hechos, a sentimientos, opiniones y emociones, a las normas o standards de acción, y a los valores o conductas ideales”* En función de lo establecido por Guber y referenciándonos en Geertz ,(1999) los capítulos en los que esta tesis se desarrolla adoptarán un “tono” de escritura que privilegia las voces de los entrevistados y sus categorías nativas por sobre las categorías devenidas de la teoría en un intento de no colonizar la experiencia y la narrativa de los sujetos entrevistados.

Tal como se cita en Hine (2000:63), Correl (1995) explica que, para poder triangular al realizar investigaciones en lo virtual, además de las tareas online, se realizan (en la medida de lo posible) encuentros presenciales para verificar, contrastar, profundizar, algunos de los dichos, afirmaciones, observaciones realizadas en el entorno virtual. Esta necesidad de triangulación de las fuentes me llevó a observar las aulas virtuales, realizar registros etnográficos, analizar lo dicho en los foros y luego, “verificar, contrastar, profundizar” a través de las entrevistas con los actores.

Consideramos, que la entrevista no es un mero pase de información sino una relación social, donde el entrevistado construye su realidad discursivamente. La entrevista recupera la perspectiva de los actores, su sentido común, analizando cómo éste se construye, cómo circula, cómo aparece como sedimentación de la experiencia. Cuando el

objeto de estudio “radica” en la virtualidad, es probable que la entrevista resulte también mediada por tecnologías digitales con herramientas de comunicación asincrónica (mail por ejemplo) o de comunicación sincrónica (chat, skype). Las mismas prescinden de las interacciones cara a cara, lo cual implica un ejercicio de excluir la gestualidad y la corporalidad en la investigación.

Para este trabajo, se entrevistaron los dos profesores responsables de las propuestas estudiadas y diez estudiantes. Se tomaron las precauciones pertinentes relacionadas con la preservación del anonimato de los entrevistados y la información brindada. Por ello se solicitó el consentimiento informado⁸ a cada entrevistado. Las entrevistas fueron grabadas y escuchadas solamente por la autora de esta tesis y los nombres de los entrevistados, fueron reemplazados por un identificador ficticio. Los datos de los actores involucrados se sintetizan en el siguiente cuadro:

Profesores	<p>NH: 45 años -Licenciado en Informática Educativa. Analista de Sistemas - Maestro especial - Con 8 años de experiencia en propuestas educativas mediadas por tecnologías</p> <p>VP: 41 años - Licenciada en Ciencias de la Educación - Maestra nivel inicial – Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías - Con 7 años de experiencia en propuestas educativas mediadas por tecnologías</p>	
Estudiantes	<p>Seminario Redes Sociales y Educación Superior:</p> <ul style="list-style-type: none"> FH: 34 años – Psicóloga GH: 56 años - Médica veterinaria y bacterióloga MW: 34 años - Licenciada en bibliotecología SH: 40 años- Ingeniero forestal VH: 42 años - Médica veterinaria 	<p>Capacitación en Tutoría Virtual:</p> <ul style="list-style-type: none"> GN: 34 años – Licenciada en Administración DS: 48 años ingeniera civil, hidráulica y en construcciones ME: 35 años - Diseñadora en comunicación visual NT: 38 años – Licenciada en Administración VN: 42 años - Licenciada en Trabajo Social

Cuadro 2: Datos de los profesores entrevistados

Una especial aclaración merecen los destinatarios de estos cursos, quienes son mencionados en este trabajo como “estudiantes” o “alumnos” pues cumplen ese rol en la propuesta de enseñanza observada. Estos “estudiantes” son profesores de las distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de La Plata, con diversas profesiones (ingenieros, arquitectos, médicos veterinarios, biólogos, médicos, ingenieros, etc.) pero que ejercen la docencia universitaria. Esta circunstancia provocó que durante la realización de

⁸ El Consentimiento Informado es el consentimiento dado por un individuo capaz que, habiendo recibido la información necesaria la ha comprendido suficientemente y después de considerarla, ha tomado una decisión sin que medien coerción, influencias o incentivos indebidos” (OMS, 1996).

las entrevistas, en algunas oportunidades, se “mezclaran” sus experiencias como alumnos del curso con las propias como profesores en sus cátedras, imponiéndose la necesidad de re-encuadrarlas.

Dado el número reducido de profesores (por ser éste un estudio de casos), con la finalidad de poder profundizar la comprensión de las particularidades del rol docente en las aulas virtuales, se entrevistaron cuatro tutoras que cumplen su trabajo en la misma dependencia de la Universidad (Dirección de Educación a Distancia y Tecnologías), en cursos de capacitación que se implementan en el mismo entorno mencionado, en temáticas similares. La muestra se seleccionó siguiendo los siguientes criterios:

- Ser tutora en propuestas de Educación Superior que se desarrollen en un EVEA de la UNLP
- Tener al menos 1 año ejerciendo el rol

En el siguiente cuadro se encuentran sus identificadores ficticios:

Tutoras	<ul style="list-style-type: none">• LD: 38 años – Profesora en Ciencias de la Educación con 9 años de experiencia como tutora en aulas virtuales en diversas carreras y niveles• NS: 27 años -Profesora en Ciencias de la Educación con 4 años de experiencia como tutora virtual en capacitación de profesores universitarios• MR: 26 años - Profesora en Ciencias de la Educación con 3 años de experiencia como tutora virtual en seminarios de carreras de especialización y capacitación de profesores universitarios• AC: 37 años - Arquitecta con 10 años de experiencia como tutora virtual en diferentes carreras, niveles y en la capacitación de profesores universitarios
----------------	--

Cuadro 3: Datos de las tutoras entrevistadas

En esta investigación, de las 16 entrevistas realizadas, 15 fueron presenciales y una mediada por tecnologías (vía skype). Todas ellas se efectuaron una vez que los cursos habían finalizado. Tuvieron lugar en diversos espacios de la Universidad previamente convenidos. Utilizamos un cuestionario de preguntas abiertas, que permitió el flujo de la conversación y de las ideas de cada entrevistado sobre los conceptos abordados. Cabe

destacar que en varias entrevistas surgieron tópicos singulares; por ejemplo: la revisión de las prácticas presenciales a partir de las experiencias de enseñanza en entornos virtuales, la idea de “arquitectura didáctica”, entre otras; que fueron de gran aporte para esta tesis.

A continuación, describiremos los contenidos en los que se centraron las entrevistas. En todos los casos se tomaron algunos datos formales de los entrevistados: edad, profesión, estudios máximos alcanzados, tipo de cursos en la que fue alumno o profesor virtual (Diplomatura – Especialización – Maestría – Doctorado – Capacitación). En el caso de los **estudiantes** se realizaron preguntas relacionadas con:

- Biografía como estudiante virtual: primeras experiencias en aulas virtuales / cantidad de cursos que realizó a distancia
- Modos / maneras en las que aborda el aula virtual: rutinas y obstáculos, manejo del tiempo
- Ventajas por las que elige ser estudiante de un curso en línea
- Dificultades y fortalezas en su desempeño
- Materiales y actividades útiles para aprender: características y elementos destacados
- Comunicación con profesores, tutores y pares - La escritura como sostén
- Modos / maneras de pedir ayuda en el aula virtual
- Modos / maneras en que profesores / tutores brindan ayuda / explican en el aula virtual
- La evaluación en las propuestas virtuales

En la **entrevista a profesores / tutores** se realizaron preguntas relacionadas con:

- Experiencia como estudiante en cursos virtuales
- Biografía como profesor / tutor virtual: primeras experiencias en aulas virtuales / cursos llevados adelante a distancia
- Funciones en el aula virtual
- Desafíos en la enseñanza: diferencias y semejanzas con las experiencias cara a cara.

- Particularidades en el diseño y selección de materiales
- Manejo del tiempo
- Comunicación
- La problemática de la escritura,
- Los mecanismos para brindar ayuda y las explicaciones
- La elaboración de consignas.

Estos temas nos permitieron escuchar, descubrir, representarnos “el mundo” de nuestros entrevistados en las aulas virtuales. Pudimos escuchar sus voces, terminar de comprender algunas de nuestras observaciones. En la investigación etnográfica se da cuenta del carácter reflexivo de la investigación social en la medida en que el relato del investigador construye la realidad, la cual no es neutral, sino construida por los sujetos, básicamente mediada por el lenguaje. Por lo tanto la descripción construye la realidad. Por otra parte, existe una relación entre la comprensión y la expresión de la comprensión que se requiere del investigador que forma parte del mundo que investiga y debe ser consciente que su presencia influye a los otros y que él mismo es influido.

b. Sobre las observaciones

En los párrafos precedentes y en función al problema de investigación fundamentamos el uso de la entrevista como técnica y describimos los tópicos con los que abordamos a los sujetos entrevistados. En dicha fundamentación describimos que, conforme al enfoque etnográfico, también recurrimos en el trabajo para esta tesis al uso de **observaciones**.

Se realizaron **observaciones no participantes** para recoger evidencias que nos permitieran comprender las principales características organizativas, comunicativas y didácticas de las aulas. Al llevarlas adelante, atravesamos un desafío donde la pantalla se constituyó en un mediador ineludible entre el carácter fáctico de la acción y la corporalidad de los involucrados en el espacio. Se realizó un análisis descriptivo a partir de las observaciones realizadas en las aulas virtuales donde se desarrollaron los cursos. Observamos el aula “congelada”, es decir con los cursos finalizados: las clases desarrolladas, las tareas entregadas y los foros concluidos; recuperando las voces y fuentes a partir de lo escrito en el entorno. Las observaciones se estructuraron a partir de un

instrumento - guía y se realizaron grabaciones con el relato de la observadora sobre las descripciones del aula y sus características a partir de la “permanencia” prolongada en ese escenario, registrando con el fin de reproducir de la manera más fiel y precisa posible lo que encontramos en el lugar. El periodo de recogida y análisis de los datos se realizó a lo largo del primer cuatrimestre del año 2013. Los tópicos que contemplaron las guías fueron:

- el espacio: su disposición y organización,
- organización didáctica y estructura del aula: cronograma / calendario, programa, tipo de estructura elegida: social, por temas
- las propuestas de trabajo planteadas
- las actividades realizadas,
- los materiales ofrecidos: documentos, presentaciones, bibliografía, enlaces
- los recorridos de los actores,
- las consignas planteadas,
- las propuestas de evaluación
- el tiempo de cada actividad,
- los recursos de comunicación incorporados: foros, correo electrónico, instancias sincrónicas de tutoría, foro “Novedades”
- los intercambios entre los diversos actores: foros de consulta, informales al estilo “Café”
- los sentimientos manifestados.

De manera adicional (y porque el Seminario de Redes Sociales y Educación Superior así lo propuso) se observaron otros dos entornos: un grupo cerrado de Facebook (Seminario RS en ES⁹) y el twitter (con el hashtag¹⁰ #seminariors). En estos entornos, por sus características y dinámica, la observación se realizó mientras el curso se desarrollaba por lo que, nos constituimos como un miembro más de esas comunidades, leyendo y a veces participando de manera activa. Esto nos permitió cumplir con la técnica privilegiada de la

⁹ <https://www.facebook.com/groups/srses/>

¹⁰ Se llama *hashtag* en Twitter a una palabra que va precedida del símbolo # (numeral) Permiten diferenciar, destacar y agrupar una palabra o tópico específico en esta red social.

etnografía: **la observación participante**. Por supuesto, nuestra presencia fue debidamente aclarada al grupo observado.

c. Sobre las revisión documental

En paralelo a la realización de las entrevistas y las observaciones tuvo lugar la **revisión documental** que nos permitió delimitar con mayor precisión nuestro objeto de estudio precisando las ideas y características de los cursos analizados permitiéndonos también disponer de información para contrastar con los relatos de las entrevistas.

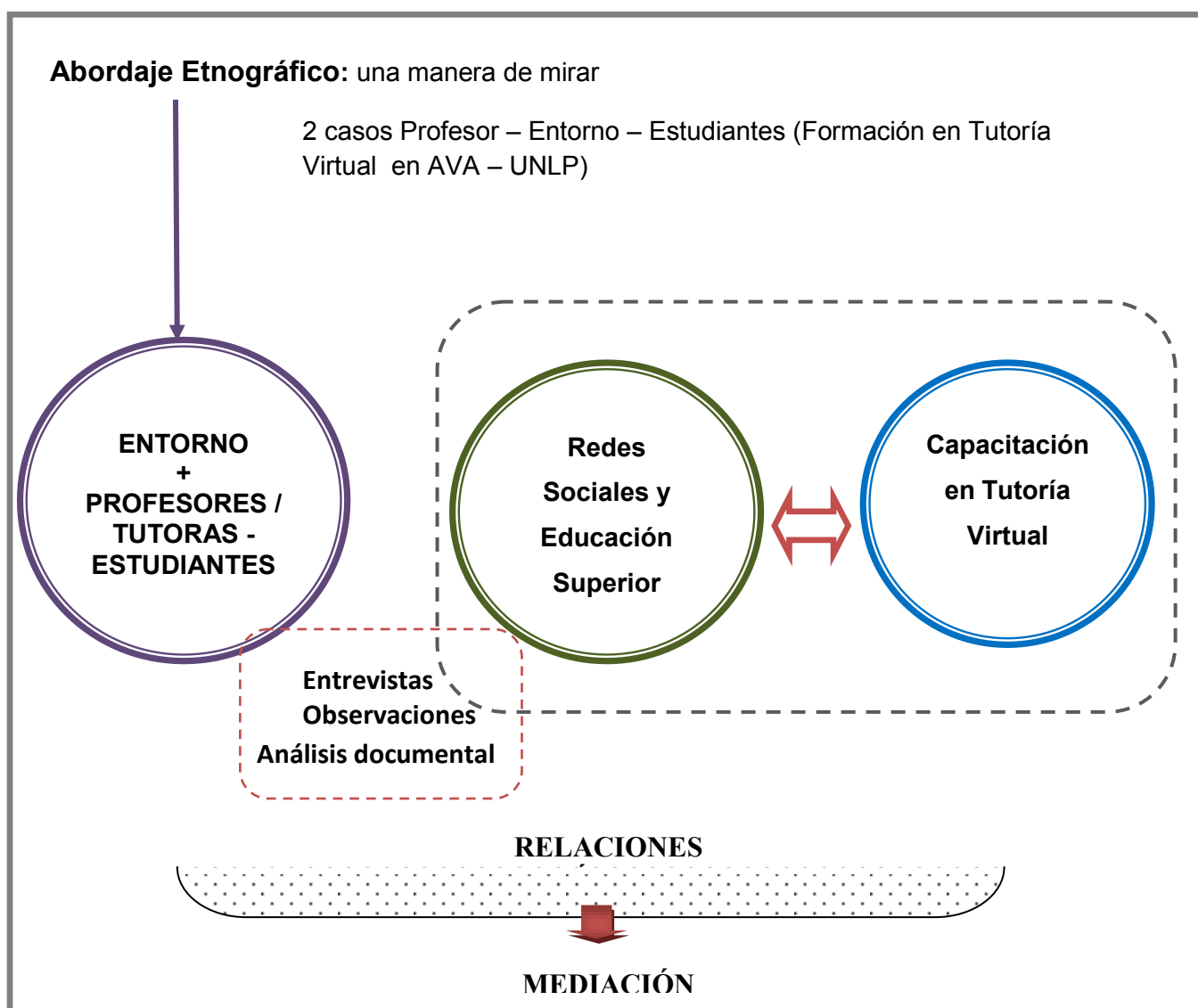
Los documentos incluidos en esta etapa fueron:

- consignas de trabajo,
- clases especialmente escritas por los profesores,
- guías de lectura,
- trabajos de los alumnos,
- intervenciones en los foros,
- posteos en el grupo de facebook,
- tweets publicados con el hashtag #seminarios, etc

Algunos de los criterios contemplados en este análisis fueron:

- Contextualización
- Claridad
- Información: cantidad - coherencia
- Inteligibilidad
- Reconocimiento e identificación cultural
- Capacidad narrativa – belleza: fluidez - relación con los sentidos - riqueza de recursos – trama -
- Formato: combinación de soportes - recursos verbales y visuales

Tal como se grafica en el siguiente cuadro, a partir de del enfoque metodológico descripto se pretendió, tanto en el trabajo de entrevistas y observaciones como en el proceso de análisis, construir categorías y relaciones conceptuales que permitan articular una descripción profunda e inteligible de las relaciones didácticas a partir de propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales en el contexto de un aula virtual. Rockwell (1991) explica que, en la investigación etnográfica el trabajo de campo es indispensable para sostener una relación con los actores ya que así se adentra y familiariza con las prácticas sociales allí sostenidas, pudiendo además construir las categorías analíticas. De esta manera la etnografía se constituye como una estrategia metodológica que permite construir un texto que describe densamente la especificidad del objeto estudiado (Rockwell, 1994).



Cuadro 4: Estructura del Trabajo de Campo

El objetivo de esta “combinación” (entrevistas, observaciones, análisis documental) fue la de triangular los datos arrojados por las entrevistas con los brindados por los análisis documentales, las observaciones, el análisis de contenidos desplegados en las aulas virtuales, con el fin de eliminar los sesgos valorativos.

6. Principales categorías para el análisis

Se consideran en este apartado algunas premisas teórica que resultaron relevantes para la presente investigación. Tal como se señaló con anterioridad, la preocupación central de este trabajo se centra en estudiar cómo se produce mediación didáctica en los EVEA.

Siguiendo a González Soto (1999) se comprenderá la **mediación didáctica** en el siguiente marco: *“El proceso de enseñanza - aprendizaje se establece siempre en ámbitos de relación, entendidos como nexo global, como circunstancia que sirve de unión, como conexión o contacto entre los elementos personales que configuran ese proceso (profesor/a, alumno/a), y entre éstos y el resto de elementos de dicho proceso: contenidos, actividades, recursos y evaluación. Pero, a su vez, ese proceso necesita otros nexos específicos que medien entre el enseñar y el aprender. A estos nexos los denominamos “mediadores”, o nexos entre la enseñanza y el aprendizaje o entre éste y la realidad a aprender y aun entre esa realidad y el proceso de enseñanza”*. Tal como Prieto Castillo (1999) sostiene *“llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”*

Caracterizamos la **enseñanza** como una práctica intencional, compleja, múltiple, inmediata, simultánea e impredecible que cobra sentido en función del contexto en que se desenvuelve.

Situamos dichas prácticas en el contexto de los **EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje)** que consideramos como escenario de estudio y locación de las mediaciones. Elena Barberá (2001) que al hablar de de entorno virtual, dice que el mismo está *“conceptualizado como el soporte tecnológico que hace posible la existencia de la interacción virtual por medios telemáticos. Como complemento de esta noción, desde consideraciones próximas a la psicología de la educación, surge el término contexto virtual, reservado a significar aquellas características de la actividad educativa que enmarcan las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la globalidad de las acciones de enseñanza y de aprendizaje virtual.”*

La mediación didáctica en estos entornos se hace visible en las **estrategias didácticas** que profesores y tutores desarrollan en los mismos. Tal como señala García Aretio (2007) estas estrategias podrían reunirse en los siguientes núcleos fundamentales

- De diseño y gestión del proceso
- De orientación personal
- De provisión de información y recursos
- De generación de ambientes propicios
- De dinamización de grupos
- De motivación y facilitación del aprendizaje
- De supervisión y evaluación

Se utiliza el término “**estrategias**” en el sentido que Edelstein (2000) lo hace en sus trabajos, es decir articulando en esta denominación la pluralidad, la diversidad de formas de acción de los profesores y tutores, los recursos, la multiplicidad de abordajes. *“...la búsqueda respecto del método en el campo de la enseñanza sería, al mismo tiempo que avanzar en “el más alto grado de conciencia” desde la singularidad del estilo en cada docente, abrir “un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la Ley, integrando las voces del plural”. Doble necesidad que adquiere particular relieve dado el encuentro que el enseñar implica con el conocimiento, y entre sujetos, mediatizados por el lenguaje.”* (Edelstein, 1996)

Por lo anteriormente explicitado, este trabajo se acercó a las posibilidades de la comunicación y en particular de la **escritura como práctica mediadas en los EVEA**. El entorno virtual exige de la escritura (y por ende de la lectura) como operaciones insoslayables para poder desarrollar las propuestas y relaciones didácticas que allí se sostienen. *“El problema radical para justificar una acción pedagógica a distancia es la ausencia de relación comunicativa directa entre el que enseña y el que aprende, relación que durante siglos se ha considerado como el eje de todo proceso educativo. ¿Se pueden alcanzar aprendizajes de calidad de forma autónoma?, ¿cómo establecer un sistema de comunicación que no esté basado en la relación presencial? [...]”* (García Aretio, 1999)

7. Diseño de la Investigación

Tomando como punto de partida los objetivos planteados en la investigación, se seleccionaron las técnicas de recolección de datos, de análisis y fuentes subordinadas a los mismos. Este proceso se sintetiza en los cuadros presentados a continuación:

a. De los objetivos generales

Objetivos generales	Técnicas de recolección	Técnicas de análisis	Fuentes
<i>Describir y explicar procesos de mediación didáctica en propuestas de enseñanza en entornos virtuales en la Educación Superior.</i>	Observación directa de las interacciones en los entornos, Revisión documental: Análisis de contenido: Análisis de materiales Entrevistas pautadas y en profundidad	Construcción de categorías Matriz de datos	Intercambios vía mail Intervenciones en los foros Consignas de trabajo Clases escritas por el profesor Guías de lectura Profesores / tutoras y estudiantes de los casos seleccionados
<i>Identificar las oportunidades y los obstáculos que subyacen en los EVEA para el desarrollo de situaciones de enseñanza en Educación Superior.</i>	Entrevistas en profundidad Biografías como estudiantes virtuales Observación directa de las interacciones en los entornos,	Construcción de categorías Matriz de datos	Relatos de Profesores / tutoras y estudiantes de los casos seleccionados Intervenciones en foros

Cuadro 5: Diseño de investigación – Objetivos generales

b. De los objetivos específicos

Objetivos específicos	Técnicas de recolección	Técnicas de análisis	Fuentes
<i>Indagar acciones de interactividad entre docentes y alumnos en propuestas educativas mediadas por TIC y soportadas en entornos virtuales.</i>	Entrevistas en profundidad Observación directa de las interacciones en los entornos	Sistematización de los relatos Identificación de aspectos comunes y diversos en los relatos Construcción de sistema de categorías	Relatos de Profesores / tutoras y estudiantes de los casos seleccionados Intervenciones en foros y grupo cerrado de Facebook Tweets
<i>Describir situaciones de mediación didáctica en las propuestas de enseñanza en entornos virtuales.</i>	Entrevistas en profundidad Observación directa de las interacciones en los entornos Análisis de materiales	Sistematización de los relatos Identificación de aspectos comunes y diversos en los relatos Construcción de sistema de categorías	Relatos de Profesores / tutoras y estudiantes de los casos seleccionados Intervenciones en foros y grupo cerrado de Facebook Tweets Aportes en los foros Clases escritas por el profesor
<i>Diferenciar estrategias didácticas puestas en juego por los profesores en propuestas educativas soportadas por EVA.</i>	Entrevistas en profundidad Observación directa de las interacciones en los entornos Análisis de materiales	Identificación de aspectos comunes y diversos en los relatos Construcción de sistema de categorías	Resultados de entrevistas a profesores / tutoras y estudiantes de casos seleccionados Intervenciones de los profesores y tutoras en foros / redes sociales Clases escritas por el profesor

Objetivos específicos	Técnicas de recolección	Técnicas de análisis	Fuentes
<i>Identificar los aportes de la comunicación escrita a la mediación didáctica en los EVA.</i>	Observación de las interacciones en los entornos Análisis de materiales y documentos: consignas de trabajo, clases escritas por profesores, guías de lectura	Sistematización de las observaciones Construcción de sistema de categorías	Intervenciones en foros y grupo cerrado de Facebook Tweets Aportes en los foros Clases escritas por el profesor
<i>Establecer relaciones entre los procesos de mediación didáctica y los materiales y actividades propuestos por los profesores en los EVA.</i>	Entrevistas Observación de las interacciones en los entornos Análisis de materiales	Sistematización de los relatos Identificación de aspectos comunes y diversos en los relatos Construcción de sistema de categorías	Resultados de entrevistas a profesores / tutoras y estudiantes Intervenciones de los profesores / tutoras y estudiantes en foros / redes sociales Clases escritas por el profesor

Cuadro 6: Diseño de investigación – Objetivos específicos

8. Descripción general de los capítulos de esta tesis

El capítulo 1, denominado “*Los soportes, los lugares: el aula virtual y más allá...*” aborda el tema de las “aulas” como lugar de la enseñanza y de las aulas virtuales como escenarios formativos donde se desarrollan las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales con especial énfasis en la gestión de temporalidades y espacios,

presencias y ausencias, sincronías y asincronías. Se realiza también una breve referencia a otros soportes que posibilitan las tecnologías digitales más allá de las aulas virtuales.

El segundo capítulo: “*Sobre mediaciones didácticas, relaciones y conversaciones*”, de abordaje claramente didáctico, se ocupa de la construcción de las relaciones didácticas en las aulas virtuales a partir de las interacciones que se establecen entre los contenidos, los estudiantes y el **profesor que media**. Se aproxima a las funciones tutoriales que son posibles de desplegar en el aula virtual como las estrategias y mecanismos de ayuda y orientación. Por otra parte, se dedica a analizar la escritura como práctica didáctica mediada en estos entornos y toma en especial dos casos de escritura del profesor: la elaboración de consignas y las intervenciones en los foros.

El capítulo 3 aborda el importante lugar de los materiales en las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías. “*Los materiales: entre lo accesorio y lo sustantivo*” analiza las diferencias entre seleccionarlos y / o producirlos. Se analiza uno de los materiales propuestos en uno de los cursos seleccionados que plantea una estructura narrativa no convencional.

Finalmente se presenta el capítulo de “*Conclusiones Generales*” en el que se presenta una síntesis que reconstruye el trabajo realizado procurando dar respuesta a las preguntas de investigación y los objetivos que guiaron esta tesis a partir de nuestras interpretaciones y aportaciones.

Capítulo 1:

Los soportes, los lugares: el aula virtual y más allá...

1. Presentación

Las aulas, en cualquiera de sus configuraciones son tradicionalmente entendidas y definidas como el espacio donde se desarrolla el acto pedagógico. Superando la estructura material de las aulas presenciales, concentramos la mirada en los aspectos funcionales, comunicacionales y pedagógicos de las aulas virtuales. Tres de las preguntas de investigación que guían esta tesis refieren a los espacios y soportes en las que desarrollan las mediaciones didácticas:

- ¿Qué tipo de relaciones didácticas se construyen en entornos de enseñanza - aprendizaje mediados por tecnologías
- ¿Cómo se construyen relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías?
- ¿En qué medida un EVA constituye una oportunidad o un obstáculo para desarrollar situaciones significativas de enseñanza en la Educación Superior?

En este apartado recortaremos estas preguntas para describir y analizar algunas características de los entornos virtuales y de las aulas que en los mismos se soportan y que han sido los espacios virtuales donde se desarrollaron los cursos objetos de este trabajo.

2. El Aula: el “lugar” de la enseñanza

Cualquiera sea nuestro trayecto en el sistema educativo, la mayor parte de las situaciones de enseñanza que hemos transitado se han desarrollado en un aula, sea el que sea el rol que hayamos desplegado en las mismas. Nuestra sociedad está fuertemente escolarizada y ello implica el tránsito por este especial dispositivo que denominamos “aula” en el que ingresamos a edades cada vez más tempranas y permanecemos a lo largo de gran parte de nuestra vida. Tal como manifiestan Caruso y Dussel (2003), el aula se nos presenta como el núcleo, el elemento irremplazable de la escuela.

No concebimos escuelas sin aulas pero ellas no son un elemento “natural” en las mismas. El aula presencial como forma escolar, espacio y soporte del acto educativo fue cambiando en su estructuración material: organización del espacio, elección y distribución del mobiliario, recursos disponibles, etc.; como en la estructura pedagógica: quiénes hablan, en qué momentos, dónde se ubican, qué tipo de comunicaciones se alientan o establecen, cuáles se desestiman, etc.

Las escuelas y los sistemas educativos fueron creados como dispositivos para responder a los desafíos de un determinado período histórico. En el idioma castellano, el uso de la palabra aula era común en la enseñanza universitaria durante el medioevo para

referirse a la “estancia donde el catedrático enseña a los estudiantes la facultad que profesa”. No era común su uso para referirse al espacio en el que tenía lugar la enseñanza “elemental” la que podía impartirse en la casa del maestro, en salas provistas por el municipio, por la iglesia, por un gremio, etc. Encontramos los primeros elementos del aula de la escuela elemental, tal cual la conocemos, en medio de procesos políticos, sociales y económicos del Occidente europeo en los monasterios medievales -espacio separado de lo mundano, control del tiempo, peso de lo moral- hasta llegar a ser en el siglo XX la forma educativa hegemónica en todo el globo: *“la difusión del término “aula” en relación con la escolaridad elemental sólo se produjo con la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, a veces por edad y otras por sus logros de aprendizaje.”* (Caruso y Dussel, 2003: 31)

La modernidad; junto a una creciente urbanización, una estructuración territorial de los estados, el mayor poder de las monarquías, la aparición de nuevos saberes y la división de la religión católica en confesiones; alentó la configuración de un nuevo espacio educativo: el aula. Entre mediados del siglo XVIII y fines del XIX convergieron necesidades de la revolución industrial, de la urbanización y de los nacientes Estados Nacionales. Palamidessi (2006) destaca la función que la escuela asume en esos tiempos “invistiendo” a los maestros con la misión de transmitir los símbolos de la Nación, la moral y el trabajo. *“La escuela se constituyó como un ámbito que debía tomar distancia del mundo social para corregirlo, mejorarlo, moralizarlo. El universo escolar se afirmó como un espacio con legalidad propia, relativamente cerrado a las amenazas del mundo, que conjuraría el desorden de los signos y filtraría con mallas firmes las influencias perniciosas que amenazaban a los niños.”* (Palamidessi, 2006:47)

Caruso y Dussel (2003) proponen una genealogía de las formas de comunicación y gobierno del aula escolar y se posicionan definiendo al aula como *“una construcción histórica producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades”*. El aula comprende una estructura material (paredes, recursos, mobiliario) y una estructura comunicacional entre quienes la habitan. Es decir, en el aula se ponen juego relaciones de autoridad, de comunicación, de jerarquía y de poder (ese poder puede pensarse dentro del aula como las asimetrías que en ella se desarrollan o entre el aula, sus actores y las instituciones que los cobijan tales como escuelas, ministerios, facultades, universidades, etc.). La pedagogía intentó darle forma al aula, a su disposición, rituales, costumbres, modos de interacción y de comunicación. El rol central en la función del docente se correspondió con un espacio físico donde se definieron un **ordenamiento espacial** diferenciado para profesores y estudiantes: la actividad escolar se conformó a partir de la centralidad espacial y simbólica del docente quien, además, monopolizaba y organizaba los turnos de habla

generando **interacciones radiales**, en cuyo centro estaba ubicado. Los intercambios de comunicación horizontal entre pares no eran una situación corriente en ese escenario. Se construyó una convención tendiente a organizar el habla y el silencio generando así una forma de gobernar la clase escolar. Este modelo continúa aún vertebrando algunas propuestas de enseñanza y de organización de espacios educativos mientras se desarrollan otras opciones, entre las que encontramos las que incluyen tecnologías digitales.

A partir del desarrollo tecnológico y pedagógico de los entornos virtuales de enseñanza se desplegaron distintas alternativas que posibilitaron la mediación de propuestas educativas con tecnologías digitales. Nos preguntamos si generaron a su vez nuevas formas de planificar, interpretar y comprender el rol docente y la clase misma o reproducen el aula tal como la hemos definido en los párrafos anteriores.

Tomamos en este trabajo como contexto de desempeño de la enseñanza a los EVA¹¹ y, en ellos las Aulas Virtuales como espacios particulares que permiten y alojan las mediaciones que habilitan la enseñanza. Barberá (2001) define el entorno virtual diciendo que está *“conceptualizado como el soporte tecnológico que hace posible la existencia de la interacción virtual por medios telemáticos. Como complemento de esta noción, desde consideraciones próximas a la psicología de la educación, surge el término contexto virtual, reservado a significar aquellas características de la actividad educativa que enmarcan las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo la globalidad de las acciones de enseñanza y de aprendizaje virtual.”* (Barberá, 2001:32)

Coicaud (2010) también define los EVA caracterizándolos como *“espacios o comunidades organizadas para el aprendizaje que contemplan funciones pedagógicas: actividades de aprendizaje, situaciones de enseñanza, materiales de aprendizaje, apoyo y autorización, evaluación, etc.; tecnologías apropiadas y la explicitación de los modos de conexión de estas herramientas al modelo pedagógico, una organización social de la educación (espacio, calendario y comunidad)”* (Coicaud, 2010:26)

Entendemos entonces el entorno como la plataforma, el ámbito virtual que abarca y contiene las aulas virtuales donde se desarrollan los cursos observados y estudiados para este trabajo.

¹¹ Entornos Virtuales de Aprendizaje

3. Acerca de las Aulas virtuales

Un aula virtual representa importantes desafíos de cara al tipo de “aula” que describimos en el apartado anterior. Para Barberá (2004) no deben asimilarse los conceptos de aula virtual y entorno virtual ya que este último refiere más estrictamente al almacén electrónico y como tal es inerte; mientras que el aula virtual *“tiene un nivel de concreción e individualización que le dan vida y entidad propias; no es un contexto virtual de enseñanza y aprendizaje porque es sólo una parte de él y tampoco la más importante pero está claro que puede ser un gran facilitador o inhibidor del aprendizaje”*. (Barberá, 2004:91)

Llamamos Aulas Virtuales a los dispositivos que combinan un entorno virtual con una propuesta pedagógica y donde los actores de estos procesos educativos juegan nuevos roles modificando aquellos que han cumplido tradicionalmente. Se toma como contexto de desempeño de dichas prácticas a los EVA. Un aula virtual puede ser tal por la dinámica que en ella se instala, por los vínculos que se desarrollan, por las acciones que permiten la enseñanza y propician el aprendizaje, al decir de Barberá (2001) por la diversidad de “focos dinámicos”¹² que en ella se desarrollan: hay momentos en que la interacción es prioritaria entre el profesor / tutor y los estudiantes, en otros entre los estudiantes o entre materiales especialmente diseñados y los participantes de la propuesta pedagógica. Además estas interacciones pueden ser simultáneas y distribuidas en estos nuevos espacios, propiciando así gran heterogeneidad, comunicación en red y diversidad en el Aula. Tal como explicita Barberá (2005): *“Un aula virtual se crea con medios tecnológicos e informáticos y se abastece de diferentes tecnologías de la información para proporcionar los contenidos al alumnado y, también diferentes tecnologías de la comunicación para ofrecer medios de comunicación a los miembros del aula [...] En este escenario formativo combinado, surge un conjunto de cuestiones por resolver de gran relevancia para la calidad de los procesos educativos que tienen lugar en esta modalidad, como son el manejo tecnológico del aula virtual, las competencias tecnológicas del profesorado y el alumnado, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativa”*. (Barberá, 2005: 1-2) Es decir que para diseñar / “construir” un aula virtual hay que hacerlo con una estructura previa, planificada, con objetivos.

Creemos en la gran potencialidad de las aulas virtuales para contener propuestas educativas diversas, potentes, originales pero nos parece interesante reflexionar sobre los puntos de encuentro entre aulas virtuales y presenciales y de qué manera, más allá de la

¹² Concepto de Elena Barberá (2001) El foco dinámico conforma un microcontexto virtual y puede ser de diferente tipo, en función del eje de rotación de la actividad predominante

incorporación de tecnologías la “estructura del aula” sigue presente. Nos detendremos aquí, en dos de esos elementos: su estructura material y su estructura comunicacional.

Como describimos en el apartado anterior el aula presencial tiene una fuerte impronta física, sus paredes intentan proteger al grupo que allí desarrolla su actividad educativa del “afuera”, de sus ruidos, sus distracciones... cuando una puerta se abre generalmente implica una interrupción de la actividad, especialmente si ésta se encuentra fuertemente centrada en el profesor. El aula virtual también es un espacio cerrado, no hay manera de ingresar a él si no existe un permiso previo, una admisión, una “contraseña de acceso”. Reproduce la intimidad que el acto pedagógico... ¿necesita?

Por otra parte la estructura comunicacional también guarda una correlación -con las diferencias propias de los soportes-. Tal como en el aula presencial el profesor puede dirigirse al grupo total; a un estudiante en particular, se pueden establecer canales de comunicación en grupos (intragrupales e intergrupales) y de los estudiantes entre sí. Todas estas opciones se pueden desarrollar en el aula de manera pública o privada.

Veamos qué dicen los profesores entrevistados al reflexionar sobre su modo de organizar estos espacios:

“Al principio las aulas virtuales eran repositorio de documentación de todo tipo y foros de interacción. Bueno, ahora yo pienso mucho en la cuestión de presentación de los contenidos, trato de armarlo mucho en un lenguaje muy visual con hipervínculos que vayan a la clase y a partir de la clase tengan, disparen desde ahí todos los recursos que estamos trabajando, así que me preocupa eso de aprovechar la tecnología para que no sea texto sobre pantalla solamente ¿no? sino que trabajar con todo lo multimedial.” (NH)

“Primero pienso como el esqueleto, después pienso cierta estructura regular en ese esqueleto, por ejemplo, [...] un ítem que sea para el desarrollo de la actividad, y otro para las lecturas. Pienso en todas las clases igual para que el alumno sienta que hay un orden y que siempre encuentra cosas que le son familiares ¿no? Para que se le haga hábito la estructura y empiece a ser transparente y no tenga que pensar “adonde estaba tal cosa”. Después pienso en los espacios de interacción [...] eso me parece también que tienen que estar bien delimitados y claramente cuáles son los espacios de comunicación tanto con el docente como con sus compañeros, si va a haber espacios privados, si se va a utilizar algún tipo de mensajería interna o de correo privado para que, en qué condiciones y en qué momento. Creo que esas son las cosas generales de cómo pienso el aula. Pienso que sea lo más limpia posible, lo más clara posible.” (VP)

“igual siempre hay una franja de incertidumbre que por más que uno lo piense, lo estructure siempre hay una franja de incertidumbre que es quiénes son los alumnos y que en general el

diseño es previo a saber quiénes son. Entonces, siempre va a haber cosas para ajustar en el vivo en el momento. Esto hay que tenerlo en cuenta cuando uno diseña estas cosas porque sino esperas al alumno que vos imaginaste y después llegan los alumnos que son. Entonces hay que tomarse ese tiempo de adaptación y tener un margen de readaptación de cosas para ese grupo en particular, para que no sea como un enlatado.” (VP)

Es interesante analizar estas percepciones de los profesores sobre el aula virtual, que tiene un componente fuertemente educativo, donde la prioridad está puesta en facilitar el desempeño de los alumnos a partir de una propuesta didáctica. Inferimos, a partir de sus relatos algunas de las estrategias que despliegan en el momento de diseñar e implementar el aula virtual:

- Presentar los contenidos de manera desafiante, original y variada: utilizar las potencialidades del soporte digital, despegarse del texto plano, incorporar elementos más visuales, hipertextuales, multimediales
- Organizar la propuesta del aula virtual con cierta “redundancia”, es decir incorporar algunos ítems en todas las unidades, módulos o propuestas temáticas. Por ejemplo, incorporar un espacio para **Lecturas** (tanto obligatorias como complementarias u optativas), otros para **Desarrollo de Actividades, Recursos Adicionales**, etc. Esto habilita un “orden” que facilita el tránsito del estudiante en este espacio, genera un hábito que ayuda a una mejor comprensión de la propuesta didáctica.
- Ofrecer diversos espacios de comunicación en los que es necesario que se defina claramente las condiciones de los mismos: si son públicos o privados; si están pensados para el desarrollo y explicación de los contenidos o se proponen para interacciones informales, si habilitan la comunicación a pequeños grupos, a los grupos totales o son un canal exclusivo con el profesor, etc.
- Tener en cuenta que el diseño siempre es una propuesta previa y anticipada, nunca completa y cerrada. El desarrollo del curso, de cada clase, exige ajustes, correcciones, mejoras, incorporación de sugerencias de los mismos estudiantes. Como dice una de las profesoras, este margen es lo que marca la diferencia con los “enlatados”¹³. Las propuestas que aquí observamos (y con las que acordamos) tienen un diseño flexible y abierto.

Como hemos ido explicando en este capítulo, en las propuestas educativas presenciales, profesores y estudiantes comparten un espacio y un tiempo en el que

¹³ Entendemos por cursos “enlatados” aquellos con un diseño cerrado previamente a su puesta en práctica, que no consideran la diversidad de los destinatarios y que generalmente tiene una fuerte intencionalidad de homogeneizar propuestas y resultados.

desarrollan determinados contenidos con características didácticas particulares. Cuando la propuesta se traslada a soportes digitales y se integran estrategias asincrónicas, se fragmentan los espacios y los tiempos, se crean discontinuidades pero se desarrollan estrategias (y herramientas) con la intencionalidad de minimizar este impacto. Creemos que estas opciones son interesantes para permitir el anclaje de lo virtual en las propuestas educativas siempre que no se “desperdicien” las potencialidades que los entornos, las aulas virtuales y los recursos digitales ofrecen a la enseñanza.

Ahora... ¿qué dicen los estudiantes sobre estas experiencias en las Aulas Virtuales? Los consultamos sobre sus vivencias en los primeros ingresos a las mismas y sus recorridos habituales. En algunos de los entrevistados se vislumbra inseguridad, incertidumbre y necesidad de apelar a recursos conocidos y familiares:

“Estaba nerviosa como si fuera a entrar al médico... ¿Viste? que te parece que te están espiando, que te parece que sos incapaz de hacer algo así. Tenía... lo primero que me puse fue un papel y un lápiz para empezar a anotar todo lo que podía hacer y si tenía que volver cómo lo podía llegar a hacer de nuevo... Y actualmente lo hago así, es como una seguridad que me ofrece a mí estar enfrente de una computadora pero necesito tener un papel y un lápiz para decir; bueno, hice tal movimiento y si tengo que volver, vuelvo así porque no es un medio habitual nuestro... (GH)

Esta estudiante nos cuenta cómo se asegura poder volver al punto de partida para no perderse en el entorno virtual y en el espacio que el aula tiene allí asignado. Podríamos, apelando a la literatura y al humor, hacer una analogía entre la descripción de su procedimiento por “*si tenía que volver cómo lo podía llegar a hacer de nuevo...*” y las huellas que Hansel y Gretel¹⁴ dejaban en el cuento tradicional para poder volver a su casa. De alguna manera, ella necesita una marca física (en este caso sus notas en papel) que le permita estar segura que podrá reconstruir un recorrido, ingresar y retomar su trabajo en el aula virtual.

En otros casos los alumnos relatan su ingreso y familiarización con el Aula Virtual como una necesidad de “orden” y “organización”. Esto puede ser el correlato de la necesidad expresada por los profesores de establecer una estructura clara para el aula como parte de las estrategias que facilitan el acceso y la comprensión en sus alumnos que analizábamos en los párrafos anteriores:

“Mirá..., miro todo porque trato... trato de entender la lógica de ese curso. Sí, aparte siempre está la ambientación que te guía y si seguís la ambientación llegás a todo... o sea, ya por el

¹⁴ Cuento de hadas alemán recogido por los hermanos Grimm donde una pareja de hermanos marcaba el camino del bosque con piedras para poder volver a su casa.

tercer o cuarto curso sabés que podés leer o no la ambientación pero bueno, te vas al foro o te vas al recurso, qué sé yo, depende...” (SH)

“Primero ubicarme en el aula. O sea, ubicar dónde están las herramientas hasta que me familiarizo con ellas como para saber dónde está, cada cosa en su lugar, o sea dónde voy si necesito hacer una pregunta, dónde voy si necesito una ayuda o... primero ubicarme espacialmente en la pantalla para estar cómoda y poder ir de un lado para el otro y eso me lleva tiempo, me lleva tiempo ordenar mi cabeza hasta que puedo hacerlo...” (GH)

“Generalmente sigo por el orden, primero me gusta ver el cronograma del programa. – Es lo primero que me fijo. El contenido de... generalmente hay un cronograma de las clases con un contenido, primero me fijo eso y agarro mi papel y mi lápiz y me anoto cuándo es cada clase y después me voy directamente a visitar los sitios que hay por recorrer, por ejemplo que sé que seguro que después nunca más vuelvo... Por ejemplo lo del café... Voy un día, me presento y creo que no vuelvo más. Y después me guío mucho por la clase inicial que da el profesor, que es donde están como las sugerencias o las directivas ¿no? “Visiten de vez en cuando esto”... o sea, siempre hay como una explicación de cómo moverse y generalmente le doy importancia a eso porque creo que es lo que... entonces ahí sí dicen; bueno, hay que participar, primero preséntense... bueno, primero me presento y después investigo dónde están las casillas de mail o de un correo interno ¿no? y me fijo si hay otros elementos como para usar. (GH)

Estas voces rescatan la importancia de la estructuración del aula por parte del profesor, es decir, que la manera que el profesor piensa, diseña y finalmente construye el aula virtual es una estrategia de mediación pues puede facilitar o entorpecer el recorrido y con él, el acceso a los contenidos, actividades y propuestas que allí se sostienen.

Para otro grupo de estudiantes son los espacios de diálogo y la posibilidad de establecer vínculos, intercambiar y trabajar con otros lo que estructura su paso por el aula virtual:

“y... siempre me gusta la primer parte cuando vos ingresás al curso, hacer toda la presentación, conocerte, tener foros de comunicación con las otras personas. Para mí fue muy interesante, todos los que he hecho me atraen bastante, en ese sentido y más ir conociéndote con la persona y ver qué es lo que opinan ellos también sobre la temática, por ejemplo si te enlazan un tema en particular de ir relacionando e hilvanando cada uno de los sitios...(MW)

“si comienza el curso, primero voy a la parte de presentación, si ya están subidas las actividades o los temas, lo que hago primero es ir a bajarme el texto que hay que leer y después ver las consignas, ver qué es lo que dijo el profesor o si hay que comunicar algo en el foro y ver si alguien habló. Después bueno, paso, salgo, me voy a leer, hago todo lo que tengo que hacer y después todos los días yo tengo un horario específico que me meto a ver si alguien puso algo... si hay algo nuevo, si alguien comunicó algo en el foro para participar y todo eso...” (MW)

También hay estudiantes cuyo primer anclaje en el Aula Virtual está vinculado con la propuesta temática, los contenidos y las actividades que el profesor diseña para ese curso. Son aquellos que dicen necesitar tener un esquema completo y anticipatorio de lo que el curso va a desplegar. Dicen comenzar por el cronograma, esta herramienta a la que podemos considerar democratizadora de comunicación es en la que el profesor expresa de manera organizada la secuencia de contenidos, las finalidades, objetivos, actividades, tareas y tiempos de resolución que pone a disposición de los participantes del curso para que estén en pleno conocimiento lo que se espera que realicen y de los momentos en que se requerirá la entrega de actividades, o participación en foros, etc. Esta herramienta se enmarca dentro de los márgenes de las estrategias de acción formativa mediada que permite promover y sostener la actividad de los estudiantes:

Generalmente empiezo o por el cronograma... o sea, ya sé que es el primero como para por lo menos imprimírmelo y pegármelo en la pared. – Y después no, empiezo por las del medio o las últimas porque... no sé por qué pero siempre me pasa eso... primero cuando me voy a inscribir en un curso me interesa muchísimo cuáles son los contenidos y las actividades, porque ya me ha pasado de que en algunos donde las actividades no estaban muy bien descriptas yo hacía el curso y todo, y después era como que la actividad me quedaba... y con esto qué hacemos y nunca le podía llegar a dar un cierre. Entonces cuando yo me inscribo en los cursos, que me fijo los contenidos, y hay alguno que me llama mucho la atención si está el contenido abierto, es a lo primero que voy, sea lo primero que tenga que hacer o lo último, es como que lo que más me llama la atención, voy a eso aunque sea para mirar a ver qué es y después sí arranco con las unidades, con el cronograma en sí. porque si es un curso que hay un tema en especial que me gusta voy a ese primero, como para sacarme las dudas o las ganas de ver de qué se trata, incluso yo como por ahí voy con muchas expectativas por un determinado tema, ya cuando más o menos sé de qué es ese tema, entonces ya lo otro es como que lo puedo agarrar mejor, sino es como que estoy esperando al tema que llegue, que me interesa...” (VH)

Distinguimos en todos los casos una idea de “recorrido” de “itinerario”. Si buscamos las definiciones de estos términos nos encontramos (entre otras) con *“paso por un lugar”, “espacio que se ha recorrido, se recorre o se ha de recorrer”, “ruta o trayecto que se sigue para llegar a un lugar”*. Vemos que los estudiantes construyen estos recorridos; ya sea con marcas físicas, con necesidad de anticipar el itinerario completo, conociendo a los compañeros de ruta, etc., en los que se combinan, tejen, destejen, entretejen diversos caminos, diferentes registros para poder abordar el aula virtual como un espacio por el que hay que transitar para llegar a buen puerto, o sea, completar el curso o propuesta educativa en cuestión.

Coincidimos con Caruso y Dussel (2003) cuando dicen que no hay lugares neutrales en la enseñanza que las decisiones que tomamos, las estrategias usamos producen efectos sobre los estudiantes en términos de aprendizaje, de relación con los otros que los acompañan en “habitar” el aula ya sean profesores o estudiantes. “Habitar” el aula significa armar ese espacio según gustos y opciones, considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras, mediante una posición activa. Tal como explica Onrubia (2005) la neutralidad pedagógica de los entornos virtuales y por ende, en las aulas virtuales es imposible. Las decisiones que el profesor toma sobre la estructura del aula virtual y el diseño que para ellos establece incluyen las posibilidades y restricciones tecnológicas y, una “interactividad pedagógica potencial” del entorno que las incluye *“que impiden, dificultan, permiten o promueven – entre otras posibilidades -la realización de determinadas actuaciones y no de otras, y la adopción de ciertas formas de organización de la actividad conjunta y no de otras”* Onrubia (2005:36). Estos relatos nos muestran cómo los estudiantes son impactados por esas decisiones que estructuran ese “espacio”, el virtual. Así como en el aula presencial no es indiferente la disposición de los bancos, el lugar donde se ubica el profesor, las posibilidades de circulación, en el aula virtual los espacios (herramientas) de comunicación que se ofrezcan, la accesibilidad de los materiales, la claridad en los accesos, la presencia de imágenes, de íconos, de marcas que faciliten la ubicación de lo que se busca (por ejemplo, ordenar los materiales en módulos diferenciados; con etiquetas que los distingan por colores) hablan de una posición pedagógica que es la de estar atento a las necesidades de los estudiantes que “habitan” ese aula. No es “neutral”, no es indiferente el posicionamiento del profesor, su intencionalidad pedagógica y la de la institución que lo contiene.

Sobre este particular incluimos en este trabajo la voz de una de las tutoras que introduce un concepto muy interesante, el de “arquitectura didáctica” que creemos puede ayudarnos a pensar la temática que estamos desarrollando:

“Digo eso de apuntalar porque hay propuestas pedagógicas que por más que el tutor quiera apuntalar eso, si desde arriba hay otro mensaje, que es lo que me pasaba en la de la universidad del....., en su propuesta, era imposible porque era muy obvio que todo bajaba de arriba y que nos contradecían a los tutores, el espacio tal como estaba armado no te habilitaba a algo colaborativo, común. Era un lugar en donde vos entrabas, tenías que ir a diez lugares para enterarte de todo, cuando llegabas al décimo lugar te querías ir porque ya estabas harto, no había un espacio común. Cuando yo fui alumna de.... por ejemplo, había que ir a un sólo lugar, un sólo lugar y en ese sólo lugar pasa todo y yo digo que eso para mí es como una arquitectura didáctica que ya te está comunicando la idea de un lugar común. Ahora, eso no alcanza, tiene que haber también una intencionalidad porque también se daban en los foros de monólogos, tiene que haber un tutor que medie para que haya una cosa colaborativa...” (LD)

“Si, por ahí otro punto importante es cómo construir, ayudar a construir una comunidad de aprendizaje pero en el sentido... porque así dicho suena de recontralibro y rimbombante pero la cuestión de que no se transforme en una cosa radial ¿no? el tutor con cada uno de los alumnos sino que ese tutor tiene que poder hacer una cosa colectiva, en el mejor de los casos colaborativa pero lo mínimo que para mí se lleva es a lo colectivo, es decir que todos ponemos en común algo pero colaborativo es más porque es una cosa más de... me transformo yo a partir de intercambiar con otro. (LD)

Esa “arquitectura didáctica” que permite algunas acciones y evita otras, promueve algunos contactos y comunicaciones y otros no; puede ser “pensada” a partir de los conceptos que Schvarstein (2002) desarrolla al pensar los espacios organizacionales. Si bien estas categorías no se pensaron relacionadas con entornos, aulas y espacios virtuales, nos tomamos esta licencia pues creemos que pueden ayudarnos a pensarlos desde otra óptica. El autor sostiene que las organizaciones tienden a imponer a sus integrantes ciertos valores comunes a todos a los efectos de lograr una acción común. Las organizaciones construyen así regiones de significados homogéneos para sus participantes. Pero éstos no son receptores pasivos, sus historias y sus expectativas, los llevan a confrontar los significados instituidos por la organización con los que surgen de su experiencia y su particular modo de ver las cosas. Distintas posiciones en la organización llevan además a la confrontación de diferentes sectores. El espacio organizacional se erige de esta manera en un campo de fuerzas, una pugna por imponer los propios significados y se constituye en un analizador natural de la organización. Sus aspectos connotativos llevan a postular la necesidad de una hermenéutica del espacio, es decir la significación que adquiere a los ojos de un observador a través de la interpretación. Habitualmente fondo, el espacio se

transforma a través de esta mirada en figura. Esta reversión figura-fondo es consecuente con la necesidad de observar lo obvio para caracterizar a una organización. El espacio constituye en este sentido un elemento ideal, ya que no se puede ocultar y nosotros agregamos... aunque sea virtual. Desde este análisis, poca importancia tendrá el discurso de una organización si no es consecuente con la organización, el cuidado y el interés puesto en dicho espacio. Decía la tutora entrevistada: *“era muy obvio que todo bajaba de arriba y que nos contradecían a los tutores, el espacio tal como estaba armado no te habilitaba a algo colaborativo, común.”* No importa cuál afirmemos que es nuestro abordaje pedagógico-didáctico en un curso, lo importante es si defendemos, articulamos y organizamos en el espacio posibilidades para que esas ideas se hagan actos.

Schvarstein (2002) introduce cuatro categorías para analizar los espacios que nacen de la combinación de díadas de conceptos: abstracción – materialización y organizacional – individual. Así define las categorías **espacio de abstracción organizacional**; de **materialización organizacional**; de **abstracción individual** y de **materialización individual**:

- La categoría *Espacio- Abstracción Organizacional* apunta a hacer visible el modelo que la propia organización tiene de su funcionamiento que se manifiesta a los ojos de un observador como un conjunto de representaciones, no siempre explícitas, que sustentan los procesos que hacen a la afiliación, pertenencia, comunicación, cooperación y pertinencia. En el caso de las aulas virtuales podríamos decir que la organización de las mismas denota algunas concepciones educativas de la institución que las alberga, más allá de sus discursos formales. Otro relato de LD ejemplifica esta conceptualización:

“Si no hay condiciones dadas por la plataforma, por el contrato inicial de la institución, por los mismos alumnos, los intereses que traen, el tutor por bueno que sea hay cosas que no va a poder llegar a hacer nunca, como esto de lo interactivo, como esto de la interacción. Es decir, que fue lo que me pasó con.... que se me hizo recontrá evidente porque yo ahí... para esa etapa había acumulado cierta experiencia e iba con esas ínfulas de decir; bueno, acá revoluciono la capacitación de estos docentes, encima eran docentes que tenían muchísimas resistencia al trabajo en lo virtual, pensaban que era un producto del neoliberalismo [...] Y digo; no, acá yo cambio las cabezas de esta gente, me levantaba temprano a recibir mensajes de que aquí estamos... Y se me fue yendo todo ese optimismo al diablo porque la plataforma era una perdición, entrabas y no sabías a dónde tenías que ir, información que iba totalmente contradictoria todo el tiempo, a la hora ya había una contradicción de lo que se había dicho, los tutores nos enterábamos después que los alumnos de ciertas decisiones administrativas pero que eran importantes porque tenían que ver con la evaluación también. Y ahí me di cuenta que no, que el tutor es peor... volviendo a lo de la presencialidad, es peor que en la presencialidad

porque yo en la presencialidad, la institución puede ser un desastre, la institución que me ampara puede ser un desastre pero yo puedo cerrar la puerta de mi aula y construir un espacio diferente, siento como que ahí tengo ese poder como profesora y puedo diferenciarme del quilombo que rodea. En cambio en la tutoría no lo he podido hacer eso, entonces yo esperaba alguna pregunta más sobre lo que sucedía alrededor del trabajo del tutor, de qué nos condiciona...” (LD)

- La categoría *Espacio-Materialización Organizacional*, refiere a la forma concreta que asume la distribución de los objetos que forman parte del espacio organizacional. El espacio-materialización configura en muchas ocasiones, una exteriorización del modo en que las Instituciones de una sociedad atraviesan el campo organizacional. En nuestro caso, el entorno (la “plataforma” al decir de la tutora) es el espacio donde se concreta la propuesta: cómo se organiza, qué herramientas se habilitan, para quienes, en qué momentos, etc., hablan de la materialización de la propuesta.
- La categoría *Espacio-Abstracción Individual* puede vincularse con el concepto de espacio vital desarrollado por Lewin, aludiendo a la representación altamente subjetiva del mundo tal como el individuo lo percibe y de su lugar en ella. Se encarga de dejar en evidencia cómo los individuos conciben su potencialidad instituyente en el marco de un orden instituido. La permanencia de esta relación complementaria y antagónica admite resoluciones dialécticas a través del tiempo que dan cuenta del modo en que los sujetos son productores y producidos por las organizaciones. La tutora explicita la tensión entre sus deseos de “producir” a la institución con sus ideas, su entusiasmo, sus descubrimientos y los presupuestos de la institución, las ideas sobre lo que esa experiencia educativa debía ser, el valor de una propuesta educativa virtual, sus alcances, etc. LD explica que ella sintió que fue más producida que lo que pudo producirla.
- Con relación a la categoría *Espacio-Materialización Individual* la misma refiere a lo que la persona podría denominar “mi lugar”. Se considera el mismo como un analizador de pertenencia de donde surge la mayor o menor comodidad, el grado de satisfacción alcanzado en el cotidiano hecho de “habitar” los lugares. En el relato de LD vemos como a medida que iba teniendo dificultades para apropiarse de la propuesta, iba percibiendo el espacio virtual cada vez menos propio y convocante.

Ella finaliza diferenciando el aula presencial de la virtual por su visibilidad. Explica que lo que ocurre en el aula presencial es “menos visible” para la “institución que la

ampara” que lo que acontezca en el aula virtual. Más allá de esta hipótesis (que implicaría otro trabajo de investigación para profundizarla) es nuestra intención destacar que el aula virtual es un espacio dinámico, un escenario, un ámbito que sostiene las interacciones o mediaciones didácticas propias de los actos educativos que allí se desarrollan.

4. Temporalidades y recorridos:

Como ya dijimos, consideramos los entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje como ámbitos donde se desarrollan las propuestas de enseñanza, escenarios de estudio y locación de las mediaciones didácticas necesarias para el desarrollo de dichas propuestas. Se ponen en juego allí temporalidades y espacios, presencias y ausencias, sincronías y asincronías.

Reflexionaremos en este apartado acerca de las peculiaridades de la enseñanza vinculadas con la particular utilización de los diversos espacios que se proponen en los mismos, el uso del tiempo en el desarrollo de los cursos en línea, de la y de algunos de los singulares recorridos que estas variables habilitan.

a. Sincronías y asincronías

En el punto 3 de este capítulo desarrollamos algunas particularidades del dispositivo aula cuando este se desarrolla en un entorno virtual. Nos preguntamos en este apartado... ¿qué ocurre con el uso del tiempo? Dicen Barberá y Badía (2005) *“El alumnado presencial de educación superior, generalmente, comparte unos espacios (aulas) y unos tiempos (horarios y sesiones de clase) que le son familiares porque ya reconoce las condiciones que influyen en el desarrollo de los procesos educativos formales. El uso de determinadas TIC de las aulas virtuales puede fragmentar el espacio educativo, en el caso de la utilización de tecnologías sincrónicas que conectan a personas en espacios diversos, y puede crear discontinuidades en el tiempo y los ritmos educativos, en el caso de la utilización de tecnologías asincrónicas que conectan a personas en momentos temporales diferentes. Un estudiante competente debe aprender a gestionar bien estos cambios e identificar qué aspectos pueden afectar a su proceso formativo, así como aprovecharse de los elementos que pueden influir positivamente en este proceso y minimizar aquellas otras cuestiones que pueden entorpecer su aprendizaje.”* (Barberá y Badía, 2005:3)

La asincronía constituye un sistema de comunicación en tiempo diferido, que permite intercambios sin necesidad que los interlocutores estén conectados al mismo tiempo. El acto

educativo en los aspectos relacionados con el contacto entre profesores y estudiantes ha sido síncrono por mucho tiempo: el aula física era la que contenía los intercambios que se daban en el mismo momento.

La introducción de las comunicaciones asíncronas llega de la mano de la inclusión de las tecnologías digitales y, especialmente, de los entornos y aulas virtuales en las propuestas educativas, hay un nuevo contexto temporal que contiene el trabajo virtual. Las herramientas más utilizadas suelen ser foros y el correo electrónico, aunque las aulas virtuales despliegan otras que habilitan este tipo de comunicación: wikis, portafolios, blogs, consulta, taller, etc.

En los cursos estudiados para esta tesis, el factor “tiempo” fue intensamente abordado por los estudiantes entrevistados desde diversas ópticas, por ejemplo, poniendo en valor la posibilidad de reflexionar que da la asincronía de los cursos a distancia:

“Algo importante para mí son los tiempos. Si yo voy a una clase presencial y el docente me habla, me habla, me habla y algunas personas no participan y estamos y tomamos apuntes, es como que pasa el tiempo y listo, capaz que algunos participan y otro no. En la virtual... será que yo ahora estoy tan acostumbrada a la distancia que prefiero obtener el material, leerlo, ver las cosas principales, voy tomando apuntes y después opinar en el sitio. Más vale que siempre la comunicación entre el docente presencial porque lo tenés encima, te podés sacar en el momento las dudas, en el otro también pero de diferente manera. En este momento, por eso opino, para mí es más productiva la educación a distancia por los tiempos, capaz que para otras personas no, eso depende de la situación en la cual estén.” (MW)

En otro caso destacando las ventajas de poder coordinar las actividades habituales de un adulto que trabaja y aborda una instancia de formación sin tener definidos taxativamente espacios y tiempos:

“Básicamente una de las grandes ventajas que le encuentro a los cursos virtuales es el tiempo y el lugar donde estás y dónde podés ubicar en tu día lo que estás haciendo, en tu día y en tu semana...” (SH)

Otras veces, repensando las posibilidades de la presencialidad y poniendo en valor las potencialidades de la virtualidad:

“Mirá, de lo que yo originalmente pensaba, yo siempre revaloricé y pensé que la presencialidad era totalmente necesaria y fundamental. Creo que los medios han determinado que eso no sea tan así hoy por hoy, por lo menos, me parece que... y no lo digo por nada, lo digo después de haber cursado, de haber cursado estos pocos cursos pero bueno, de haber sido alumno y haberlos atravesado... es fantástico que alguien te seduzca en el buen sentido

cuando está hablando, te explique, te lleve y te traiga y que te haga interesar pero bueno, también está bueno poder ver cosas piolas y no estar porque no podés o porque está lejos o por lo que sea, me parece... o sea, que en la ponderación que yo tenía que era primero la presencialidad y allá lejos la distancia, me parece que se empiezan a acercar, más allá de que obviamente estar adelante de alguien y hablar e interactuar y replicar y volver y llevar, en el momento es importante y ayuda a una comprensión inmediata o no, pero bueno, en general sí... si uno, me parece, que va respetando los tiempos y va dejando decantar las cosas, las distancias también se acercan en ese sentido, por lo menos me pasó a mí, qué sé yo...” (SH)

“Me parece que con las actividades en las aulas virtuales son como más amplias, porque podés disponer de más tiempo. En el presencial uno está acotado por el tiempo y el espacio. Entonces es más difícil, porque yo no puedo disponer de hacer cuatro grupos, que mis alumnos se vayan a un aula y que otros se vayan acá y que le dediquen tiempo.... Porque tengo tres horas que me da la facultad para hacer una determinada actividad y después la tengo que dejar al aula. En cambio, eso en un aula virtual no pasa. Entonces da un montón de posibilidades. Además hoy por hoy hay un montón de herramientas diferentes. Si bien apuntan a lo mismo que sean diferentes para que no se aburra el que está haciendo el curso, como esto del muro, o como yo había encontrado después para hacer el trabajo final otro como tenía que armar mapas conceptuales colaborativos. O sea hay un montón de herramientas que te permiten por ahí, evaluar un tema de una manera diferente. Que en un aula presencial es más complicado.” (GN)

“Lo que más rescato de la educación virtual, es que puedo elaborar las cosas, pensar... es como cuando escribís un mail, me pasa lo mismo. En el chat es espontáneo, cuando vos escribís un mail decís... yo por lo menos lo vuelvo a leer porque qué le estoy diciendo a esta persona porque esto queda escrito, también a quién va dirigido, mail informal o... es como la carta formal o informal, si el mail es formal o informal pero da tiempo para repasar y corregir un montón de cosas, desde el modo de expresarme para ver también si cuando lo leo, es realmente lo que quise decir o no. Me hago muchos más planteamientos que si estoy en un aula virtual como alumna y tengo que hablar y tengo que decir, pienso menos en un aula presencial....” (GH)

Es interesante, a partir de estos dichos, incorporar en este apartado el tratamiento del concepto “distancia” que realiza Coicaud (2010). La autora explica que, habitualmente al hablar de “distancia” nos referimos a un enfoque relacionado con la geografía física pero, que dicho concepto incluye distancias en tiempos históricos (por ejemplo en la diversidad de desarrollo en diversas regiones); sociales, educativas, culturales y “psicológicas”. Buenas

propuestas educativas ayudarán a minimizar estas brechas. Tal como nos dice una profesora entrevistada:

“se comienza a manejar otra temporalidad, la inmediatez es propio de lo presencial y lo diferido y, de esa manera extendido en el tiempo, se desarrolla en lo virtual” (VP)

El manejo del tiempo, de estas “otras temporalidades” fue un tema recurrente en las entrevistas de los estudiantes. Se les atribuye la posibilidad de combinar la participación en cursos con obligaciones laborales y personales, de organizarse con mayor libertad. Al preguntarles las fortalezas de las propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales, la respuesta recurrente fue “administrar el tiempo y la distancia”

También hubo quienes presentaron dificultades con la comunicación asincrónica, en este caso, específicamente con la profesora del curso:

“la devolución no se sabía si era a nosotros o si era al otro. No nos quedaba claro si había leído nuestro trabajo. Entonces la duda de la otra compañera de grupo era “¿lo habrá leído?” Y yo mandaba cosas bastante irónicas, por ahí ella decía “el docente tiene que escribir, debe decir el nombre del alumno” del grupo para poder entender porque es parte de la tutoría. Y a veces sentía que tampoco lo leía. Fue una cosa de muy mala comunicación. Entonces cuando pasa eso... si yo te digo algo a vos, estoy segura de que te lo dije. En la cuestión virtual te queda esa duda ¿lo leyó o no lo leyó? Y a parte hay cosas que... a mí me pasó que yo había entendido la consigna que tenía que entrar a cierto lugar del aula virtual. Cuando voy a entrar a ese lugar, no se abría. Entonces vuelvo a la carpeta anterior en donde estaba escribiendo y respondo ahí. Porque por ahí entendí mal. Y una de las aclaraciones fue “porque no entraron a esa carpeta” Entonces yo ya estaba tan fastidiada que no le respondí. Pero sí mi compañera dijo “no entramos a esa carpeta porque esa carpeta no estaba abierta” y escribió todo lo que yo fastidiada, digo me voy acá termino el curso y se terminó. Porque estaba indignada por una serie de cosas y también aprendí que es mucho mejor lo que hizo la otra persona. Porque yo en ese momento resolví como que yo... no se da cuenta de que no se abre?, y no di la posibilidad del error. Todo eso lo maquiné sola y no lo escribí.” (MDS)

En el resto de los estudiantes entrevistados que realizaron este curso no hubo este tipo de reclamos por lo que podríamos plantear la hipótesis que, más allá de algún descuido eventual de la profesora / tutora, la asincronía puede incrementar la ansiedad por la respuesta, el fantasma de no ser reconocido, las dudas sobre la pertinencia en las devoluciones o la evaluación. Creemos también que un profesor / tutor puede dar señales, anticipar este tipo de situaciones para aminorar el impacto de estas vivencias. Así lo expresa uno de los profesores:

“Es fundamental saber lo necesario que es que en un aula virtual te puedan repreguntar, no es que vos tirás la consigna y nunca más te ven... Es difícil eso, es mucho ponerse en el lugar del otro, es hasta guionarte como una especie de ayuda, qué es lo querés comunicar, qué es lo que querés decir, qué dificultades puede haber tratando de anticipar la pregunta ¿no?” (NH)

Como vimos, hay marcadas diferencias entre las instancias sincrónicas y las asincrónicas que se ofrecen en un curso, creemos que ambas instancias son importantes y, en muchas ocasiones compartir una actividad sincrónica¹⁵ favorece el proceso de enseñanza. Desarrollarla depende de la intencionalidad pedagógica, del diseño del curso y, de cuestiones que no debemos pasar por alto: la disponibilidad de los recursos, la conectividad, las diferencias horarias, las obligaciones anteriores de los participantes, etc. Las herramientas sincrónicas, como el chat, las twitcam, ayudan cuando las confusiones o malos entendidos o la no comprensión no se resuelve con la asincronía. Son recursos muy interesantes cuando el profesor no entiende lo que el alumno no entiende, cuando se tiene un objetivo acotado, etc. En relación a esto, dice una de las estudiantes entrevistadas:

“... yo necesito una experiencia más sincrónica.... porque si no tenés facilidad para expresarte a veces tampoco es bien interpretado lo que vos querés decir y necesitás tener la contrapropuesta... pero en el momento... Esperar a veces te lleva a que te confundas más de lo que aclara la respuesta al llegar...” (GH)

En el curso “Redes y Educación Superior” observado para este trabajo se desarrolló una instancia sincrónica: una twitcam¹⁶. La misma se desarrolló en el marco del módulo que desarrolló la temática “Twitter en clave educativa”. El profesor planteó varios pasos para llegar a concretar esta instancia:

En primer lugar se chequeó la disponibilidad y preferencia horaria del grupo de alumnos enmarcando la actividad:

“Les hago una propuesta ¿les gustaría que nos "encontremos" en una sesión de chat vía twitter la semana próxima? La idea es interactuar, experimentar, probar aplicaciones, intercambiar tips, etc, durante una hora más o menos vía twitter. Para ello es necesario que fijemos un día y horario determinado. Les dejo algunas opciones posibles y aguardo sus comentarios.”

¹⁵ Entendemos por actividades síncronas aquellas en la que los estudiantes se reúnen durante un tiempo determinado en un entorno virtual para interactuar mediante sistemas de videoconferencia con el profesor y otros grupos que están distantes. Suelen ser elementos complementarios de las propuestas en línea

¹⁶ Una Twitcam permite a los usuarios de Twitter transmitir contenido de video en vivo asignándole una url que queda grabada e incluso puede incrustarse en diversos entornos como las aulas virtuales. La audiencia también pueden participar usando la función de chat integrada, que Twitcam convierte en una serie de tweets.

Una vez establecido el encuentro se publicó la siguiente consigna de trabajo:

Les comento lo que vamos a hacer el lunes a las 21hs... Utilizaremos twitter, específicamente trabajaremos la consigna 7 del módulo 4: Twitter en clave educativa: "Investigar sobre aplicaciones que potencian el uso de twitter (para publicar fotografías, acortadores de urls, geolocalización, transmisión de video en vivo, etc) y compartir los links y comentarios en twitter con el hashtag [#SeminarioRS2013](#)"

Comenzaremos con una actividad en la que cada uno compartirá al menos una herramienta/aplicación relacionada a Twitter, siempre agregándole el hashtag #seminariors2013. Además, iremos interactuando entre todos en base a las aplicaciones que vayan surgiendo. Para no perderse ningún tuit recomendando el uso de TweetChat, una aplicación que nos permite seguir un hashtag en tiempo real y participar desde twitter como si fuera un chat. Para ello tienen que loguearse en [tweetchat.com](#) con sus datos de twitter presionando el botón "Sign in" y autorizar a la aplicación. Una vez allí aparecerá una pantalla con una ventana que dice "Enter hashtag to follow" allí deben ingresar el hashtag #seminariors2013 y presionar "Go" y listo! aparecerá una pantalla con un recuadro donde ingresar los tuits propios y el listado de la "charla" en tiempo real de todas los tuiteros que usen el mismo hashtag. (Si usan tweetchat no hace falta que escriban el hashtag) Así que vayan pensando (o investigando) alguna aplicación para twitter para compartir, en el aula virtual en "Enlaces complementarios" del módulo de twitter les dejé varias aplicaciones. Un saludo cordial!"

Este ejemplo nos permite reflexionar acerca de las planificaciones previas, las decisiones, los cuidados necesarios para introducir una propuesta de tipo sincrónico. ¿Por qué nos referimos especialmente a estos tipos de propuestas? Porque a menudo, la sincronía (a modo de videoconferencia) pareciera venir a resolver los problemas didácticos devenidos de la mediación de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales emulando las clases presenciales y las explicaciones magistrales.

Coicaud (2010) analiza dos entrevistas en profundidad a dos expertas en Educación a Distancia y en Tecnología Educativa: Edith Litwin y Graciela Carbone. Cuando se les pregunta por tecnologías para actividades sincrónicas (videoconferencias en particular), Litwin dice "No veo que la videoconferencia ofrezca más que acercar una conferencia a la manera de busto parlante en una comunidad alejada, de una personalidad de la cultura o las ciencias. Este es el sentido, que podría ser positivo. Tiene sentido si existe una fuerte población cautiva, pero el valor es el de una clase televisada. En este marco hay que analizarla". Por su parte Carbone expresa: "La considero una oportunidad excepcional del allí y el ahora, de la visión sincrónica de espacios remotos como aporte educativo [...] que debería formar parte de nuestro programa de educación a distancia" (Coicaud, 2010:88)

Tomamos estos relatos pues incluyen dos aspectos paradójales del uso de la herramienta videoconferencia: el riesgo de ser sólo una “clase televisada” reproduciendo de esta manera los aspectos más tradicionales de las clases magistrales y, por otro lado, convertirse en una posibilidad singular en los proyectos de educación a distancia. En el ejemplo analizado, vemos que hay una serie de consideraciones: previsiones de actividades, propósitos de enseñanza que otorgan sentido al encuentro sincrónico. Es ese el camino que nos parece más potente en la inclusión de instancias sincrónicas en un curso en línea.

Este seminario contaba también con un grupo cerrado en Facebook. Allí, varios estudiantes dejaron sus impresiones sobre la actividad compartida que se “hilan” y combinan como un diálogo a partir de los comentarios allí vertidos:

Muy buena la actividad de hoy!

Si!!! pero que vertiginosa!!! mucha información.....je! Buenísimo! Gracias!

Es que ahora nos tenemos que poner a estudiar todas las aplicaciones que vimos! jejejeje

Sí, realmente excelente, claro que nos tenemos que poner a estudiar con todo

Qué pena! no pude participar

No hay problema! no era una actividad obligatoria

.Más que estudiar... a usar!!! Las aplicaciones se aprenden con el uso!

Me refería a estudiar las posibilidades, potencialidades educativas de las aplicaciones!

Yo no llegué terminé tarde de laburar (las ovejas no entienden de horarios!)

Si estuvo genial. Ojalá la podamos realizar nuevamente

Ufa !! yo también quede afuera!! mis horarios son horribles!!

En las entrevistas a los estudiantes se detectan otros aspectos que reflejan algunas dificultades que presentó este tipo de ejercicio:

La twitcam... yo estaba tan poco... no llegué a aprenderlo y miraba como me pasaba la bocha y no podía intervenir, hasta que puse; no entiendo nada... La vi pasar, no la puedo usar, me falta... Cuando veía las cosas que habían hecho, porque después hubo como un resumen que hicieron, decía; mirá qué bárbaro y yo no le agarré la vuelta, no le agarré la vuelta... Es muy diferente al tipo de discurso académico al que nosotros estamos acostumbrados... no pude aprender a twitear, entonces no lo pude... (GH)

Comenzamos este punto con una cita de Barberá y Badía (2005) en la que las autoras destacan las discontinuidades del tiempo y ritmo educativos que pueden ser creadas por el uso en una misma propuesta de instancias asincrónicas y sincrónicas y la

importancia de que los estudiantes aprendan a gestionar las particularidades que de las mismas devienen. Sostenemos que cada planteo debe ser pensado orgánicamente en el marco general y ser evaluado para esa experiencia educativa con esos destinatarios.

5. Soportes que se multiplican

La evolución de las herramientas y soportes que se encuentran disponibles en la Web, han posibilitado la creación de espacios virtuales que pueden combinarse para desplegar diferentes propuestas educativas como el ejemplo que hemos desarrollado en el apartado anterior. Los espacios virtuales nos habilitan la interacción y la creación, la enseñanza y el aprendizaje. La tecnología por sí misma no revoluciona la educación; y, por eso, sostenemos la necesidad de reconocer la diversidad de opciones valorando la posibilidad y libertad para decidir qué herramientas, usos y combinaciones son mejores teniendo en cuenta los destinatarios, contenido, los propósitos que se persiguen, los tiempos disponibles, etc.

Veamos que dicen los estudiantes sobre estas posibilidades de combinar y ampliar el aula virtual:

“... el grupo de Facebook, para mi punto de vista ¿no? tiene ventajas y tiene desventajas, las desventajas es que hay que darle un marco de formalidad porque si no se trabaja desde... se trabaja, se interviene o se aporta desde un aporte cotidiano de una red social externa ¿no? para armar un marco educativo hay que darle forma al grupo o hay que... me parece a mí, armar algunas actividades introductorias para poder armar un espacio educativo o para poder que... sí, para poder mostrarle al otro o que quede claro que es un entorno diferente, que no se va a hacer un uso cotidiano del Facebook. Pero me parece muy bueno que el Facebook tiene ciertas herramientas o ciertas ventajas que si uno está conectado en... no sé, en la wifi como le pasa a los chicos en general, los chicos están ahí viendo los comentarios del Facebook, que el Facebook mismo avisa por mail o avisa al propio teléfono y estando en la red ingresan al Facebook y ven el aporte. Entonces esto de la conectividad o de lo instantáneo a mí me parece que es una ventaja importantísima para poder usarla.” (FH)

“Me pareció súper interesante, entrar y salir del aula, tener el grupo de Facebook, usar Twitter... No estar encerrados ahí... era como salir de excursión... conocer otros lugares. A mí el Facebook mucho no me gusta, soy más del Twitter... Y la gente está más acostumbrada a Facebook, diría, y no tanto al aula, entonces te expresás de diferente manera, pero bueno... todos se engancharon y empezaron a trabajar y además del aula nosotros utilizamos Twitter y Facebook, era como que, a partir de Twitter y Facebook, a partir de eso también tenías otro abanico de

cosas, las cuales manejábamos... por ejemplo en el Twitter, aparte de utilizar esa red social, utilizamos la cámara, el chat y todos fascinados con eso, muy interesante... fue descubrir un mundo nuevo, sí, sí. No solamente te podés encasillar en un aula o en un lugar sino que podés trabajar en varias facetas..." (MW)

Si bien no es objeto de este trabajo, no quisiéramos dejar de mencionar en este capítulo, a partir de lo dicho por nuestros entrevistados, el concepto de "Entornos Personales de Aprendizaje" (PLE). Adell y Castañeda (2010:7) *los definen como un "conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender. Es decir, que el entorno personal de aprendizaje incluye tanto aquello que una persona consulta para informarse, las relaciones que establece con dicha información y entre esa información y otras que consulta, así como las personas que le sirven de referencia, las conexiones entre dichas personas y él mismo, y las relaciones entre dichas personas y otros que a la larga pueden resultarle de interés; y, por supuesto, los mecanismos que le sirven para reelaborar la información y reconstruirla como conocimiento, tanto en la fase de reflexión y recreación individual, como en la fase en la que se ayuda de la reflexión de otros para dicha reconstrucción"*

Tal como su nombre lo indica, estos entornos son una construcción personal, en el que se van integrando estrategias, herramientas, elecciones, preferencias. *"Construir el propio PLE implicaría entonces, buscar, seleccionar, decidir, valorar y, en suma, construir y reconstruir la propia red de recursos, flujos de información, personas con ideas y opiniones interesantes, etc. Implica conectar y comunicarse con personas con los mismos intereses, pero también no encerrarse en guetos ideológicos o temáticos. Cada invitación de un amigo/a o colega a sumarnos a una red social, a usar una herramienta de comunicación, a leer un blog, etc. constituye una invitación a enriquecer nuestro PLE y, por qué no, a formar parte del suyo a través de su red personal de aprendizaje."* (Adell y Castañeda, 2010:10)

Vemos que, como la mayor parte de los abordajes que hemos realizado en este trabajo, en este caso también lo central no es lo tecnológico que, indudablemente es, imprescindible pero al que se le da sentido en la enseñanza a partir de lo pedagógico y, en especial, de lo didáctico.

Tal como ya dijimos, esta temática no es objeto de estudio de este trabajo pero no podíamos dejar de mencionarlo en este capítulo dedicado a los soportes. Por otra parte, en el curso de "Redes y Educación Superior" la propuesta comienza a delinear una tímida versión de un Entorno Personal de Aprendizaje puesto que el mismo se desarrolló en un aula virtual, se integró un grupo cerrado de Facebook, se realizaron experiencias en twitter y

otras redes (Scribd, Twiducate, Pinterest, Flickr, Redalumnos, etc) que se constituyeron además, en objeto de estudio para los estudiantes.

6. Conclusiones del capítulo

Hemos centrado nuestras reflexiones en este capítulo alrededor del tema de las aulas, los entornos y los soportes de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías. Las aulas existen históricamente, con diversas configuraciones se han constituido en el espacio donde se desarrollan las prácticas educativas. Aún fuera del sistema educativo formal, las empresas, los clubes, las iglesias, las propuestas de ámbitos informales, etc. han adoptado el formato áulico para el desarrollo de sus programas. A partir del despliegue de los proyectos mediados por tecnologías digitales y la aparición de los entornos virtuales, las aulas virtuales en ellos soportados reprodujeron algunas características de las tradicionales aulas presenciales:

- **Acceso restringido:** sólo ingresan quienes están previamente “matriculados” o pertenecen al grupo que trabaja en ese aula. Sin claves (usuario y contraseña, habitualmente administradas de manera centralizada) no hay ingreso.
- **Asimetría en los roles:** quienes participan del aula virtual tienen permisos diferenciados si son estudiantes, profesores o administradores. Así, cada perfil puede ver y acceder espacios y funciones distintas. Profesores y administradores tienen mayores “permisos” en el aula que los estudiantes.
- **Mecanismos de control:** en las aulas virtuales se pueden identificar, conocer y observar el acceso de los estudiantes, sus registros, los recorridos que eligen, contar con una vista de todos sus aportes, etc. para realizar un seguimiento que tendrá las características que la propuesta pedagógica avale.

Tomando lo descripto en este último punto, podemos decir que una de las conclusiones centrales está vinculada con la importancia de la propuesta pedagógica, de las ideas de enseñanza, de sujeto, etc. más allá de las cuestiones tecnológicas o lo que creemos superador... lograr una articulación entre ambas dimensiones donde lo tecnológico acompañe y potencie lo pedagógico y, a su vez, lo pedagógico pueda diversificarse, enriquecerse, actualizarse a partir de las posibilidades que las tecnologías digitales y sus desarrollos les ofrecen.

Esta articulación conformará la “arquitectura didáctica” de un curso, la que permitirá algunos recorridos y dificultará otros siempre en el marco más extenso de la propuesta institucional donde se sostienen los entornos, las aulas, los cursos...

Por otra parte, abordamos en este capítulo el tema del uso y manejo del tiempo en las propuestas mediadas por tecnologías digitales y la inclusión de la asincronicidad como un elemento estructurante en las mismas.

Este manejo temporal está habilitado por las herramientas digitales, la virtualidad y del particular uso del tiempo que las mismas permiten presentando un real desafío al uso y administración del tiempo de las propuestas educativas presenciales.

Si bien esta circunstancia parece ir en detrimento de la espontaneidad, el encuentro cara a cara, la inmediatez, el lenguaje analógico de la presencialidad, tanto estudiantes como profesores encuentran desafíos y ventajas a la asincronía.

Por parte de los estudiantes la razón que aparece con mayor recurrencia es la de poder continuar su formación, realizar cursos y seminarios más allá de exigencias enormes de las agendas de profesionales adultos que deben articular obligaciones laborales, personales, familiares y de formación. La mayor parte de los entrevistados destacaron “la posibilidad de manejar los tiempos” como una de las ventajas indiscutibles de este tipo de propuestas.

Con referencia a la dinámica de trabajo asincrónica que se presenta en las aulas virtuales; entre las ventajas que los estudiantes dicen encontrar mencionan la de “poder pensar” los aportes e intervenciones sin la presión de la presencia del profesor y el tiempo que limita de la presencialidad; lo que hemos denominado la “polifonía de las voces” ya que en el aula virtual para “estar presente” hay que “decir / escribir” algo. Esto posibilita “escuchar/ leer” las voces de todos. Estas percepciones también son compartidas por los profesores.

Entre las desventajas y / o dificultades más comunes, de parte de los estudiantes se menciona la “espera”... que para algunos se hace intolerable. Los profesores, si aquellos que entrevistamos aquí son expertos en este tipo de propuestas, manifiestan que trabajar en cursos virtuales necesita una reorganización de sus tiempos de trabajo y atención a sus estudiantes, que se diferencia de las demandas presenciales puesto que éstas se concentran en un día, un espacio, un horario y el aula virtual expande absolutamente esas posibilidades.

Para finalizar este apartado, queremos transmitir una idea que nos resulta eje en este capítulo: las aulas virtuales están en gran medida definidas por la tecnología: la plataforma que las soportan, las herramientas que contienen, los entornos a los que pueden

vincularse, etc. pero esto no define mágicamente lo que en ellas sucede. Las mismas configuran un escenario que ofrece vastas oportunidades para llevar a cabo propuestas educativas donde los profesores desplieguen estrategias desafiantes, interesantes para los estudiantes, donde las relaciones pedagógicas propuestas y las que pueden concretarse, sean capaces de diversificar, problematizar y potenciar las posibilidades de aprender y de enseñar.



Capítulo 2:

Sobre mediaciones didácticas, relaciones y conversaciones

1. Introducción

La enseñanza está marcada por una clara intencionalidad: constituye una relación en la que alguien (en general el docente / profesor) intenta promover el acceso de otros (comúnmente denominados estudiantes) a un conjunto de saberes considerados valiosos en el marco de una propuesta curricular. Esta propuesta curricular y estas prácticas son de naturaleza compleja y multidimensional atravesadas por variables pedagógicas, didácticas, sociales, políticas, históricas, culturales.

La Didáctica es concebida como un campo de investigación y producción teórica en torno a la enseñanza. Como disciplina, ha desarrollado teorías que contribuyen a aumentar la comprensión de las situaciones vinculadas con la enseñanza con la intencionalidad de dar apoyo a la capacidad de acción de los docentes. Construye un conocimiento descriptivo y explicativo acerca de su objeto pero también propone principios y orientaciones para la acción pedagógica. De ninguna manera la Didáctica intenta generar principios absolutos o procedimientos que garanticen soluciones definitivas y únicas a la diversidad de problemas (muchas veces imprevisibles) a los que cotidianamente se enfrentan los profesores en su práctica.

Allí reside la especificidad de la actividad profesional docente que, a su vez, vincula a la enseñanza con la cuestión del aprendizaje: con su compleja naturaleza, con las características propias de quien aprende y de aquello que se aprende, con los obstáculos del proceso y los modos de superarlos. Y también con una serie de rasgos y tensiones inherentes a la interacción y a la relación pedagógica entre profesores y estudiantes.

En los últimos años, esta relación también comenzó a instalarse en los EVEA (Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje). El recorte que realizaremos en este capítulo se concentra en algunas particularidades que asume esta relación analizando las mediaciones didácticas en las aulas virtuales soportadas en dichos entornos a partir de las interacciones entre profesores / tutores y estudiantes respecto de los contenidos a aprender, las actividades que se proponen y las ayudas que allí brindan profesores a estudiantes y, también los estudiantes entre sí.

2. Sobre mediaciones

Si la cultura que “nos hace” y a la que “hacemos”, es la que “*constituye el mundo de las mediaciones*” por ser la que actúa “*entre el pequeño recién nacido y lo que podrá desplegar como acción sobre el mundo*” (Roig, 2010:3), debemos entender que los procesos

de mediación, implican la inclusión de innumerables “mediadores”, con múltiples dimensiones e interrelaciones imbricadas. Comenzamos reconociendo, entonces, que estamos frente a un fenómeno de múltiples dimensiones.

Sabemos que las estrategias para resolver o entender nuevas situaciones pueden aprenderse. El empleo de determinadas estrategias implica necesariamente que actúe una elección individual, elecciones que podrían haber sido otras, que reflejan expectativas, intereses, fines y creencias en función de determinados contextos. En este marco, hablar de enseñar y aprender, involucra incorporar al individuo como ser social, aprendiendo y construyendo un mundo con otros individuos en una sociedad. Relaciones que se encuentran mediadas a partir de distintas herramientas culturales: el discurso oral, gestual, escrito, los libros, las enciclopedias, la televisión, la radio, y el abanico cada vez más variado de tecnologías digitales accesibles a través de la web, mencionando sólo algunas. Los dispositivos tecnológicos actuales propician nuevas posibilidades de comunicación e intercambio de información en diversos campos, entre ellos el educativo.

Si consideramos su inclusión en propuestas de enseñanza, es importante recordar que estas tecnologías son atravesadas y se constituyen a partir de otras mediaciones, es decir, incluyen distintas dimensiones en su propia mediación, como, por ejemplo, el lenguaje. Si el lenguaje no sólo es una mediación *“en tanto sistema simbólico, sino que el lenguaje concreto, el lenguaje hablado (el habla) existe como discurso”*, los discursos o textos concretos serán *“mediadores en la comunicación y del pensamiento”* (Roig, 2010:5). Tal como plantea Werstch (1998), si intentamos entender los procesos que se ponen en juego al momento de aprender sea cual sea la herramienta cultural que medie, es clave tener en cuenta los otros aspectos implicados en dichos procesos. Coincidimos en que las prácticas de mediación deben ser analizadas teniendo en cuenta sus dimensiones cultural y social, *“tomando la dimensión cultural como una clave para desentrañar el entramado de mediaciones que articulan la vida de los sujetos, así como de las sociedades y sus instituciones”* (Roig, 2010:5). Werstch plantea la necesidad de no radicar el análisis de un fenómeno, en las antinomias clásicas (sujeto-sociedad, dimensiones psicológicas-dimensiones socioculturales, naturaleza-cultura, docente-alumno) sino reparar en las relaciones o vínculos de ambas, analizando el sujeto-acción en una escena o contexto determinado haciendo énfasis en su relación dialógica.

Martín Barbero (2009) vincula los procesos de mediación con los de identidad cultural y producción de la cultura, relacionando esta producción cultural con el desarrollo de la tecnología, sus dispositivos, sus usos... *“El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. De ahí que la tecnología remita*

hoy tanto o más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras" (Barbero, 2009:24). Coincidiendo con la postura de Martín Barbero para que estas nuevas sensibilidades, lenguajes, modos de percepción sean accesibles y se democratizen creemos central reposicionar la idea de **acción mediadora** y sujeto mediador. Si, desde la perspectiva educativa, integramos tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza, se involucrarán distintas dimensiones en el proceso, cuyas complejidades (propias de sus contextos / espacios y tiempos) hacen necesaria la acción mediadora del profesor. Este abordaje singular, el pedagógico, se constituirá como un conjunto de decisiones, prácticas y responsabilidades inherentes a la función docente.

Por otra parte, el gran caudal de información y datos puestos a disposición en la Red, las posibilidades cada vez más crecientes de interactuar y colaborar como creadores de contenido exige mediación por parte de los sujetos para recortar, seleccionar, ponderar y convertirlos en conocimiento. Es aquí donde en nuestro análisis, aparece la figura de ese **profesor que media**, que ayuda, que construye y co-construye con el otro que es su alumno.

3. Sobre mediaciones y relaciones didácticas

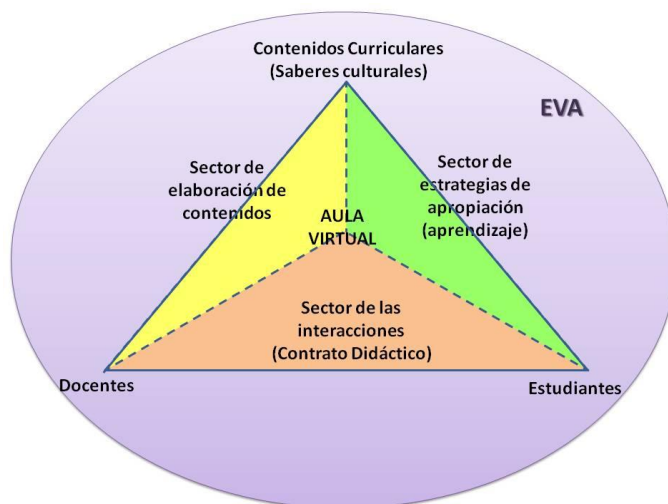
A partir de lo desarrollado en el apartado anterior, y concentrándonos en la figura del profesor que media, sus estudiantes, las tecnologías digitales y la construcción de conocimientos; nos preguntamos ¿cómo se construyen las relaciones didácticas en las aulas virtuales? No nos referimos aquí a las propuestas educativas virtuales autoadministradas sino a aquellas en las que la dinámica de toda la acción educativa propuesta está basada en lo que habitualmente denominamos "el triángulo interactivo o triángulo didáctico", es decir, en las diversas relaciones que se establecen en las interacciones que pueden darse entre los contenidos, los estudiantes y los profesores. En estas relaciones hay momentos en que la interacción es prioritaria entre profesores / tutores y estudiantes; en otros, entre estudiantes o entre los materiales especialmente diseñados y los participantes de estas propuestas virtuales de enseñanza

Siguiendo a González Soto (1999) en esta tesis se comprenderá la **mediación didáctica** en el siguiente marco: *"El proceso de enseñanza - aprendizaje se establece siempre en ámbitos de relación, entendidos como nexo global, como circunstancia que sirve de unión, como conexión o contacto entre los elementos personales que configuran ese proceso (profesor/a, alumno/a), y entre éstos y el resto de elementos de dicho proceso: contenidos, actividades, recursos y evaluación. Pero, a su vez, ese proceso necesita otros*

nexos específicos que medien entre el enseñar y el aprender. A estos nexos los denominamos "mediadores", o nexos entre la enseñanza y el aprendizaje o entre éste y la realidad a aprender y aun entre esa realidad y el proceso de enseñanza" (González Soto, 1999:2). Sumamos a esta idea la de Prieto Castillo (1999) que sostiene que las mediaciones pedagógicas (tal como el autor las denomina) son aquellas capaces de promover y acompañar el aprendizaje tendiendo puentes entre lo conocido y lo desconocido; entre lo vivido y lo por vivir.

Retomando la idea de triángulo didáctico a la que nos referimos en párrafos anteriores, es decir, en las diversas interacciones que pueden establecerse entre **contenidos, estudiantes y docentes**, vale preguntarse y, es objeto de este trabajo, qué particularidades presenta el sector de las interacciones y cómo se construyen las mediaciones cuando el contexto de la interacción no es cara a cara sino mediada por tecnologías en un EVA¹⁷

El siguiente gráfico pretender ilustrar lo dicho en el párrafo anterior:



Cuadro 7: Triángulo Didáctico – Dimensiones

Podemos explicar este gráfico siguiendo a Coll (2001) quien destaca que más allá de los elementos representados (los contenidos con sus particularidades: naturaleza – estructura - características); el profesor y los estudiantes (cada uno con sus actuaciones tanto las observables como las “encubiertas” o latentes); el triángulo didáctico pone en el centro del estudio, del análisis y la discusión las particulares relaciones que se establecen entre sus componentes (profesores, estudiantes y contenidos) a medida que se desarrolla la enseñanza con sus propuestas distintivas. *“No sólo el aprendizaje, entendido como el*

¹⁷ Llamamos EVA a los Entornos Virtuales de Aprendizaje (también denominados EVEA: Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje)

proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos sino también la enseñanza (la ayuda sistemática, sostenida y ajustada a ese proceso de construcción de significados y de atribución de sentido), devienen posibles gracias a la actividad conjunta, o para ser más precisos, a las secuencias de actividad conjunta, en la que se implican y participan profesores y estudiantes, durante periodos más o menos largos, mientras desarrollan actividades y tareas en torno a los contenidos.” (Coll 2001:4)

En este capítulo centramos nuestros principales intereses en el **sector de las interacciones** del referido triángulo didáctico, con la particularidad de pensar dichas interacciones en aulas virtuales mediadas por tecnologías digitales, soportadas en un EVA. Al utilizar las TIC¹⁸ como soporte de los entornos destinados a la enseñanza se incorpora una primera mediación: la tecnológica que, tal como dijimos en el apartado anterior, genera nuevos modos de dialogar y elaborar conocimiento.

Esta comunicación mediada tecnológicamente, facilita y reinventa modos de intercambio como base para una mediación representada por la configuración didáctica implementada, que remite a la posibilidad y el modo de construcción del conocimiento. Edelstein y Coria (1995) hablan de la complejidad de estas prácticas en la actividad docente. Esta complejidad, explican las autoras, está dada por los escenarios en los que dicha práctica se desarrolla, la multiplicidad de dimensiones implicadas, la simultaneidad con la que se despliegan y la imprevisibilidad de sus resultados. Todo esto atravesado por decisiones políticas y éticas. *“Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar, de generalizar. En su análisis, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de perfiles claros a los borrosos.* (Edelstein y Coria 1995:17)

Ahora bien, tal como afirmamos en el párrafo anterior, la complejidad intrínseca a las prácticas educativas se profundiza y particulariza al incorporar tecnologías digitales y, especialmente, al desplegar esas prácticas en línea, “dentro” de aulas virtuales alojadas en entornos (plataformas) especialmente diseñados. Tal como explica Barberá (2005) en estos escenarios formativos surgen nuevas cuestiones y desafíos que, para ser asumidos, requieren capacidades como *“el manejo tecnológico del aula virtual, las competencias tecnológicas del profesorado y el alumnado, la gestión del espacio y el tiempo educativos, el diseño de los contenidos y el tipo de actividades formativas.”* (Barberá, 2005:2)

Cuando la enseñanza se encuentra mediada por tecnologías digitales, esa mediación se realiza a través de los materiales, los recursos y las herramientas puestas a disposición en el aula virtual con predominio de la palabra escrita. Retomando a Prieto Castillo (2007)

¹⁸ Tecnologías de la Información y la Comunicación

“Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento del contenido y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo 2007:70).

La mediación didáctica es capaz de promover, desencadenar y acompañar el aprendizaje. En la misma, a partir de las acciones de los profesores y / o tutores se propicia la participación, el descubrimiento – redescubrimiento, la construcción y re-construcción de saberes. Se sustenta en el procesamiento formativo de los contenidos a partir de diversos medios que alienten la participación, la expresión, los vínculos facilitando la interacción en diversas formas organizativas.

Sostenemos que las mediaciones didácticas son propias del acto educativo. Gran parte de la producción académica en el campo de la didáctica se ha constituido a partir de la relación presencial. Cuando la enseñanza se enmarca en aulas virtuales implica un trabajo de los docentes sobre sus propias capacidades para desenvolverse en este nuevo ámbito y desarrollar estrategias, herramientas y recursos diversos, más allá de las herramientas habituales del discurso docente oral y cara a cara que ya no están disponibles. Es decir, los profesores necesitan otras estrategias para mediar que no estén soportadas en la palabra hablada o en la habitual “explicación” soportada por el pizarrón, la pizarra o alguna presentación digital que cumpla funciones similares. A partir de alguna de las entrevistas realizadas, pudimos constatar el alcance de esta afirmación puesto que un aspecto particular que se vio reflejado es que, quienes desarrollan propuestas educativas en aulas virtuales y, a su vez son profesores en la modalidad presencial, comienzan a revisar los aspectos pedagógicos de sus prácticas docentes presenciales. Así algunas de las tutoras entrevistadas nos decían:

“De hecho lo que pasó en el curso virtual fue que toda la documentación que se utilizó pura y específicamente para ese curso luego se reeditó y se utiliza para los mil trescientos participantes presenciales. También las consignas de los trabajos de lo presencial se cambiaron y se utilizaron las que se usan en lo virtual. Digamos, porque esa cuestión de ser conciso, concreto, esa necesidad de que al no estar el feedback inmediato cómo hago para ser concreto en una consigna y que la respuesta sea la que uno espera, bueno, se buscó.... Entonces la problemática que teníamos en el presencial se resolvió utilizando las herramientas que teníamos en la virtualidad.” (AC)

“hay muchas cosas que yo repensé de la presencialidad a partir de mi trabajo en la virtualidad, [...] se me empezaron a abrir preguntas. Por ejemplo, esto del acompañamiento, para mí no era algo que yo tenía que hacer cuando yo daba clases en lo presencial porque

para mí ese acompañamiento lo daba yo con mi cuerpo pero ahora que yo vuelvo para atrás digo; por ahí ese acompañamiento con el cuerpo no es suficiente y tiene que haber otras cosas porque por algo también hay deserción en la presencialidad, por algo también hay gente que no aprende en la presencialidad, así que eso antes pensaba que había una diferencia pero ahora digo; no debería haber una diferencia. Uno tendría que hacer cosas para acompañar al otro que no las estamos haciendo, me parece que no las estamos haciendo del todo.” (LD)

Este relato nos resulta revelador, puesto que pone en palabras de la entrevistada, la sobrevaloración de la “presencia del profesor” en el aula y en la clase, como única estrategia para mediar con los contenidos. Este argumento casi siempre está latente en las resistencias de los profesores para adoptar la virtualidad como un ámbito de desarrollo de sus propuestas de enseñanza. Lo que en general se manifiesta es que estar en contacto con los estudiantes, poder “verlos”, que vean y escuchen al profesor mientras despliega su explicación es casi reaseguro de aprender. No dudamos de las potencialidades de la presencialidad pero sostenemos que son las “buenas prácticas” las que posibilitan los aprendizajes. Nuestra entrevistada nos cuenta cómo a partir de su rol en el aula virtual comenzó a considerar que debía revisar sus estrategias didácticas en sus clases presenciales puesto que la “presencia”, el “cuerpo” por se no eran suficientes.

Lejos de tomar estas dos modalidades como dicotomías creemos que los profesores van construyendo estrategias de enseñanza en las aulas virtuales a partir de sus experiencias y saberes referidos a lo presencial y de manera inversa. Queremos afirmar también que, las capacidades que requieren los profesores para desempeñarse en aulas virtuales no son exclusivamente pedagógico – didácticas sino que incluyen algunos saberes tecnológicos. Éstos son necesarios y muchas veces entran en tensión con las propuestas y los saberes docentes anteriores.

Que muchos profesores no tengan experiencia como alumnos en un aula virtual, podría ser un obstáculo. Esto hace que, en muchas oportunidades, se haga responsable a la tecnología de no poder resolver cuestiones que son de índole didáctica. Rosenberg (2001) hace una interesante reflexión al respecto explicando que, en varias oportunidades la incorporación de las tecnologías en la educación, genera “ciclos de fracaso” porque cuando surge una nueva tecnología se tiende o intenta “aplicarla” a la solución de problemáticas de índole educativo como si fuera una alternativa directa y, (agregamos nosotros) “mágica”. De esta manera se generan expectativas exageradas sobre las potencialidades de las tecnologías para “solucionar” dichas problemáticas. Al no poder ser resueltas, se abona la teoría de que el uso de tecnologías en las prácticas pedagógicas es inadecuado,

improcedente o improductivo y se produce así el paradójico efecto de reafirmar los modelos educativos que se pretendían transformar.

Lograr articulación y equilibrio entre los conocimientos y capacidades tecnológicas y pedagógicas es necesario para mediar didácticamente en aulas virtuales pero, estamos convencidos que el mayor valor del desempeño del profesor en estos entornos está dado por su abordaje pedagógico y sus estrategias didácticas.

A continuación reflexionaremos acerca de las relaciones didácticas que se despliegan en las aulas virtuales a partir de tres dimensiones:

- Las funciones tutoriales y las mediaciones didácticas
- Las estrategias y las mediaciones didácticas
- Algunas reflexiones sobre la comunicación y mediaciones en el aula virtual

a. Funciones tutoriales y mediaciones didácticas

Las funciones tutoriales se definen a partir de los componentes pedagógicos, didácticos y de sostén que se despliegan durante el desarrollo de propuestas de enseñanza en línea. En las entrevistas realizadas a las tutoras, surge como una constante la vinculación entre las particularidades y alcances de esta función tutorial con la orientación de la propuesta general del curso en la que esa tutoría se enmarca:

“el tutor en un entorno virtual tiene que ser alguien que aguante, soporte, acompañe el trabajo de aprendizaje de los alumnos. Ahora..., cómo después eso se materializa en cada propuesta, para mí depende mucho no del tutor sino del lugar que te da la propuesta pedagógica más general porque yo me doy cuenta que yo soy la misma persona y sin embargo trabajo totalmente distinto en cada una de las experiencias como tutora que tuve.” (LD)”

“Otra (función) es, creo, ser puente entre el estudiante y el profesor y no solamente con el profesor sino también con el hábito del estudiante, en este caso sería de postgrado y con todas las prácticas que supone ser un estudiante de postgrado” (MR)

Al indagar en las entrevistas acerca de las principales funciones en el rol tutorial se destacaron el sostén, la facilitación del acceso al aula virtual, a conocer y familiarizarse con el entorno y el aula virtual, la mediación entre los estudiantes con los materiales, el seguimiento del desempeño, la motivación.

Tal como hemos explicado en el apartado anterior, el desarrollo de propuestas de enseñanza en la virtualidad exige del profesor capacidades didácticas para poder mediar con los estudiantes, facilitando sus aprendizajes. Hablamos de “funciones tutoriales” más allá del rol de quien las encarna cuando nos referimos a las actividades pedagógicas cuyo propósito es orientar y apoyar a los alumnos durante el curso.

Las acciones tutoriales en aulas virtuales contemplan tareas relacionadas con diversos tópicos: académicos, tecnológicos, de organización de las tareas, de orientación y, algunas veces, administrativos. Estas particularidades perfilan roles que pueden ser cumplidos por una o varias personas que se encuentren comprometidas en el sistema tutorial.

Las tutoras entrevistadas decían al preguntárseles cuáles consideraban que eran sus principales funciones en los cursos en los que participan como tutoras:

“lograr la motivación del alumno para proponer que se conecte, que realice las tareas, que continúe, que siga el cronograma o que lo respete y básicamente por las dudas, acompañarlo en el proceso” (AC)

“...veo diferencias en todas las experiencias que tuve como tutora. Si vos me preguntás a mí la que debería ser, para mí el tutor en un entorno virtual tiene que ser alguien que aguante, soporte, acompañe el trabajo de aprendizaje de los alumnos.” (LD)

“en el curso en lugar de diferenciar las funciones del tutor cada uno se encargaba de muchas funciones, cuestiones que tenían que ver con lo administrativo, con la carga de materiales, con el diseño de materiales pero básicamente requerían del seguimiento del alumno, la respuesta a las consultas, las calificaciones, la evaluación.” (AC)

“si hablamos por ejemplo de contenido, de conceptos, tenemos que tratar de ubicarlo en los materiales que se proponen dentro del curso. En este caso si el alumno leyó los materiales y no entendió, tratar mediante mensajería interna (si la consulta viene únicamente hacia el tutor de un alumno en particular) y, si uno puede identificar que esa consulta puede servirle a los demás, lo que hago es crear un foro de consultas o algún foro en particular que trate sobre el análisis del concepto entre todos los alumnos. Además tratar de “desandar” el concepto que no se está entendiendo. Otra cuestión sería poder explicar o ampliar el concepto a través de nuevos materiales o de nuevos links que se pudieran establecer en relación para que el alumno pudiera ver otros tipos de materiales para tratar de entender de qué estamos hablando. Digamos, nunca dejarlo solamente con la definición del concepto que puede encontrar en un material sino tratar de desplegar varios materiales y explicaciones o darles ejemplos también a

partir de otros cursos o a partir de lo que se encuentra en la Web para poder hacer un análisis más amplio del contenido particular del que se trate.” (NS)

“En el caso por ejemplo de..., yo hago un montón de cosas porque me encargo de habilitar los materiales, habilitar las clases. Me encargo de promover los debates en los foros, me encargo de seguir la presentación de actividades de los alumnos, me encargo de que los que se estén perdiendo, ayudarlos. Me encargo de informarle a los coordinadores de cómo va funcionando el aula, es decir que para mí ahí yo tengo un rol que es mucho más que acompañante. Creo que lo único que no hice fue pensar las clases porque las clases ya están formateadas pero después todo lo demás me toca a mí y sin embargo me parece de las tareas más estimulantes, del trabajo de tutoría, más importante que tengo. Yo siento que estoy acompañando el proceso, enseñando, comunicando cosas, muchas más cosas, evaluando...” (MD)

“el tutor es el mediador entre el conocimiento y los alumnos y en este sentido hay un seguimiento particular de uno a uno o a veces de un tutor hacia los grupos. Creo que esa es la función primordial que podría unificar todo lo que tenga que ver con las demás funciones del tutor que también es la parte más social, de poder relacionarse y establecer otro tipo de relación, no solamente a través del contenido sino también que el alumno se sienta parte y perteneciente a un curso [...]. En la parte virtual tiene que ver con esto, tratar de que sea ameno el funcionamiento de lo que es el curso y también de las relaciones que se pueden establecer. Después otra cuestión muy relacionada al contenido, es decir qué tiene que hacer el tutor para poder transmitir y tratar que el alumno entienda por dónde se tiene que focalizar para poder hacer las actividades que tenga que hacer.” (NS)

De lo dicho se desprende que el rol tutorial se constituye a partir de la conjunción y la composición de alguna o varias de las siguientes acciones: motivar, encauzar, proponer un ritmo, acompañar y evaluar procesos, responder, atender, dar soporte, seguir, ayudar a focalizar en el contenido, orientar con respecto a los materiales y las actividades propuestas, diseñar, etc. Estos aspectos más pedagógicos se alternan con otros de índole más administrativa u organizativa, muchas veces referidos con hacer de puente entre los coordinadores y los estudiantes o sus dificultades, de acceso al entorno y / o aula virtual, certificaciones, consultas, etc. Esta amplia miscelánea de responsabilidades y ocupaciones da cuenta de una tarea compleja, multidimensional, polifónica pero al mismo tiempo difícil de definir a priori.

Al hablar de estas funciones, Valverde Berrocoso y Garrido Arroyo (2005), en términos ideales, dicen que el podemos relacionar el **rol académico** con la orientación respecto de los contenidos del curso y sus materiales, atendiendo consultas de los

estudiantes, estando disponible para diversas preguntas y dudas. Además implica el seguimiento y evaluación de los procesos de los estudiantes y los grupos que se conformen. El **rol tecnológico** comprende el atender las necesidades relacionadas con el funcionamiento del entorno, el aula virtual o las herramientas para que no se constituyan en un obstáculo para poder llevar adelante la propuesta académica. Generalmente son inconvenientes de acceso al entorno, con los archivos a descargar / subir / compartir en el aula, manejo de herramientas (foros, mensajería, chat, etc;) El **rol administrativo** implica tareas como inscripción, registro de datos, envío y recepción de información, certificaciones, etc. El **rol orientador** implica un acompañamiento y apoyo en distintas situaciones problemáticas que pueden estar relacionadas a temas de aprendizaje o al tránsito por el entorno virtual. Por último, el **rol coordinador**, cumple con una función social que organiza, regula y ordena las tareas cuando hay varios tutores, estableciendo pautas generales y estrategias.

A partir de estos relatos podemos reconocer que la mediación didáctica es una continua preocupación en el rol tutorial. Esa mediación se ocupa de los otros, sea un individuo o un grupo en el sentido de reconocer a esos “otros” como sujetos dialógicos y productivos que actúan, participan, construyen, descubren y redescubren. Las funciones tutoriales facilitan, ayudan, acompañan en un entorno mediado tecnológicamente donde se generan otros modos de dialogar y elaborar conocimiento.

b. Estrategias y mediaciones didácticas

El ámbito virtual es aún un espacio poco familiar para la mayor parte de los estudiantes (y también de los profesores) donde, cuando la propuesta que se desarrolla tiene una clara intencionalidad educativa es necesario poner en juego una variedad de formas, modos, procedimientos para habilitar la enseñanza. A esas acciones las reconoceremos como estrategias para la mediación didáctica.

Tomamos el término “estrategias” en el sentido que Edelstein (1996) lo hace en sus trabajos, es decir articulando en esta denominación la pluralidad, la diversidad de formas de acción de los profesores y tutores, los recursos, la multiplicidad de abordajes. *“...la búsqueda respecto del método en el campo de la enseñanza sería, al mismo tiempo que avanzar en “el más alto grado de conciencia” desde la singularidad del estilo en cada docente, abrir “un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la Ley, integrando las voces del plural”. Doble necesidad que adquiere particular relieve dado el encuentro que el enseñar implica con el conocimiento, y entre sujetos, mediatizados por el lenguaje.”* (Edelstein, 1996:86)

¿Qué nos han mostrado quienes constituyen el campo que hemos recortado para esta tesis respecto de las estrategias que tutoras y profesores han puesto en juego? Se los entrevistó con el objetivo de relevar los desafíos de profesores y tutores en las aulas virtuales y las acciones desarrolladas para facilitar la comprensión de contenidos y consignas, las similitudes. “Escuchemos” a nuestros entrevistados:

“[...] creo que tengo que ayudar a los alumnos cuando le hacen decir a los autores una cosa que no dicen. En ese caso sugerimos la relectura de la bibliografía, por ejemplo; Fijate que en tal página el autor está diciendo esto, ¿te parece que...? Por ahí no decir que está mal o revisá porque me parece que no estás en el camino correcto sino por ahí repensarlo desde un “¿Estás seguro, te parece?” Mirá, en esta página el autor dice tal cosa, esto entra en contradicción con lo que vos estás diciendo. Buscar otras estrategias donde si bien obliguen al estudiante a repensar lo que dijo, no sienta como que está en falta o que está mal lo que está haciendo, para que esa marca, ese error (depende cómo se marque el error) también va a condicionar a la persona frente a la actividad que tiene que hacer.” (MR)

“Un desafío... en cuanto a los contenidos es facilitar los contenidos. A veces por ahí el hecho de las preguntas y de las repreguntas. Hay veces que llegan algunas consultas relacionadas con algún contenido o quieren desarrollar determinada consigna que por ahí a veces es muy abierta y quieren desarrollar tal tema de tal seminario pero le falta bibliografía, por ejemplo un caso que me tocó hace poco... Una responsabilidad por ahí es tratar de cumplir con ciertas expectativas que depositan los estudiantes en el tutor a veces. Muchas veces se confunde que el tutor es el que te va corrigiendo los trabajos o viendo a ver si vas bien, si no vas bien o – no sé – o si esto está bien o está mal y por ahí un desafío también es que las personas por más que a uno le puedan consultar, también facilitar la autonomía de los estudiantes.” (MR)

“porque también se daba en los foros de monólogos, tiene que haber un tutor que medie para que haya una cosa colaborativa” (LD)

Estos relatos dan cuenta de la puesta en práctica de estrategias para vincular, mediar. Mediar es tender puentes entre los profesores y los estudiantes, entre los docentes y los hábitos de estudio de estos estudiantes, entre los alumnos y los contenidos que se les proponen, entre esos alumnos y las prácticas académicas, siempre facilitando la autonomía. Se destaca en ellos la preocupación por establecer diálogos y conversaciones capaces de tener en cuenta informaciones, experiencias, sentimientos, sensaciones, etc. con los profesores / tutores y los estudiantes. Estamos convencidos que estas prácticas conducen a una mayor implicación con el contenido y también con el grupo.

¿Cómo se “tienden esos puentes” en un entorno mediado tecnológicamente?: Se reinventan modos de intercambio para posibilitar la construcción del conocimiento. Profesores y / o tutores están atentos a qué dicen sus estudiantes, qué preguntan, qué interpretan para detectar dificultades, malos entendidos, indagan, repreguntan.

Las entrevistadas rescatan como estrategias posibles: referenciar los materiales de lectura obligatoria, sugerir nueva bibliografía, dar ejemplos que ayuden a la comprensión, invitar a “repensar”, buscar y poner a disposición recomendaciones que ayuden a comprender.

Otro punto interesante es el del tratamiento del error como estrategia de mediación didáctica, tomándolo como una oportunidad de intercambio y aprendizaje. Esto representa un verdadero desafío: si existe un equívoco hay que trabajarlo pero de un modo que facilite al estudiante (y al grupo si fuera posible) la comprensión. Un error (conceptual, de interpretación de la bibliografía, de la consigna, etc) manifestado en el aula virtual, siempre es una oportunidad para la enseñanza: *“Como educador me dedico a promover y acompañar aprendizajes, a colaborar en la construcción de puentes entre lo que alguien sabe y lo que puede llegar a saber, a escuchar, a conversar”* (Prieto Castillo, 2010:9). Esta “escucha” en el aula virtual es de orden complejo puesto que implica, en el caso de la ayuda, reconstruir el momento en el que el otro tuvo la dificultad, hay que **implicarse** en la situación. De allí, insistimos en la importancia de la pregunta y la re-pregunta aunque parezcan redundantes, insistentes, reiterativas.

Cómo implementar esa **ayuda** como una mediación didáctica también es objeto de este trabajo. Al preguntársele a uno de los profesores entrevistados sobre qué hace cuando un estudiante le manifiesta que no entiende, nos dice:

“cuando hay alguna persona que le cuesta o no entiende la consigna o tiene dificultades para desarrollar una actividad el acompañamiento es personal. Bueno, a ver, decime, qué pasa... porque vos decís; no puedo hacer tal cosa. Bueno, pero esa tal cosa está compuesta por varias... Qué es lo que no podés hacer, ¿no podés acceder, no podés hacer tal cosa, no podés mirar acá, no podés...? Entonces ahí voy con las preguntas más puntillosamente... No podés hacer esto, no podés hacer lo otro, contame bien dónde te frenás para tratar de ayudarte, entonces vienen las respuestas y empezamos a profundizar. A ver, y ahí empezamos... una ayuda personal en este caso, por mail, por mensajería, tratando de reproducir. Yo lo que hago es tratar de reproducir lo que él no puede o no le sale para que puedan resolver la actividad.” (NH)

También los estudiantes nos explican cómo piden ayuda, cómo tramitan las dificultades en el aula virtual:

“Trato de preguntar siempre a los docentes si no entiendo algún texto o si tenemos que trabajar en grupos. También a las personas que son mi grupo, si no entiendo tal actividad o tal texto si me lo pueden explicar. Y si no sí siempre, generalmente al tutor, alguna pregunta.” (GN)

“La explicación me ayuda, sí, la comunicación enseguida que no tarda y el interés que le ponen los docentes en comunicarte, en decirte las cosas y cómo lo tenés que desarrollar. Si no hay interés de ellos, menos va a haber del alumno.” (MW)

“es el tutor obviamente, el que tiene que tener la suficiencia técnica y conocer la disciplina como para..., la disciplina del curso, no la especialidad mía..., como para satisfacer tu duda o la necesidad. Y después, bueno... en función de a qué nivel se va llevando al discusión y lo que cada uno conozca o pueda, ahí se enriquece o no... Tener claridad y velocidad de respuesta... no tiene que ser terminante... tiene que ser abierto también... me parece que el lenguaje del tutor siempre tiene que ser amable y facilitador y que te impulse a vos a mejorar si algo está mal y demás... Si hay un tutor que no sabe comunicar, por más que sepa mucho, no sirve y si... qué lindos que son, qué buenos que son pero no te responde de fondo tampoco sirve ¿no? Hay que tener suficiencia y dotes comunicacionales positivos, vamos a decir... la acción es justamente la respuesta eficaz y en un tiempo razonable digamos... estar, cumplir el rol pautado y recuerdo con A¹⁹ que me trabé, me trabé y terminamos por Twitter inclusive; así... o sea, no te largan, te siguen, te siguen, te tienen que seguir...” (SH)

“principalmente tendrían que estar bien planteados los objetivos que el docente quiere que el estudiante logre, ya sea que arme su propia actividad o que internalice los conocimientos que se le están dando y que esa actividad esté totalmente vinculada a los conocimientos aunque después el estudiante tenga que romperse la cabeza, tratando de encontrarle la vuelta pero que no sea que la actividad tenga el mismo nombre que la parte teórica y después resulta que no es, no van de la mano. al tener los objetivos es como que ya tenés cierta pauta de las cosas que son más importantes dentro de toda la parva de conocimientos... porque uno cuando... a mí me ha pasado en los cursos que te ponen la bibliografía básica y después la adicional que son quince millones de... hay algunos que vos decís; no me dan tiempo a leerlos... pero al tenerlo con los objetivos o las pautas que el docente espera de uno como estudiante empezás a filtrar y al ya hacer una especie de elección de cuáles son los conocimientos más importantes y cuáles son los accesorios” (VH)

¹⁹ Menciona el nombre de la tutora

Estos relatos nos ayudan a reconstruir los mecanismos de ayuda en el aula virtual. El profesor entrevistado contrapone la mirada del estudiante que describe sus dificultad como un “no entender / no poder nada” ubicando la tarea como algo inabordable. La ayuda por parte del profesor se convierte en una guía de preguntas y repreguntas para “descomponer” esa totalidad en pequeñas partes, pudiendo así distinguir dónde está la dificultad. Podemos hipotetizar que esta diferencia está relacionada con la experticie de quien aborda el problema. El profesor ayuda al estudiante a analizar, a detallar, para que el abordaje de lo que se siente imposible se vuelva asequible.

Por otra parte, los estudiantes relatan cómo piden ayuda y qué esperan del docente. Es necesario decir que por momentos los relatos muestran a estudiantes muy demandantes con los docentes en el aula virtual. Ellos esperan que: respondan sin demorarse, se muestren interesados, conozcan el tema, propongan trabajos comprensibles y pautados, sean claros, abiertos, con un lenguaje amable y facilitador, con respuestas eficaces y dotes comunicacionales, perseverantes, etc.

La combinación de ambas voces nos acerca a la complejidad de un rol plural y múltiple poniendo nuevamente en el centro de la escena las capacidades didácticas del docente. En el escenario virtual el profesor se preocupa en cómo ayudar a ese estudiante que no tiene físicamente cerca y el estudiante espera de sus docentes estrategias que lo ayuden a aprender, a desentrañar los temas, a tramitar las propuestas de trabajo.

Barberá y Badía (2005) identifican cuatro tipos de ayuda que el profesor puede proveer a los estudiantes más allá de las pistas inherentes a la actividad propuesta en sí misma (objetivos, encuadre del tema, fases de la actividad, criterios de evaluación). Estos cuatro tipos de ayuda son: las referidas al uso las propias herramientas, las relacionadas con la actividad, las vinculadas al contenido o tema y las ligadas a las estrategias de aprendizaje. Cada una de estas ayudas deben utilizarse en el momento que el proceso de enseñanza lo requiera y esa es una decisión inherente a la tarea del docente que se encuentra caracterizada por una serie de tensiones con las que el profesor se enfrenta en su tarea cotidiana. *“La principal ocupación del profesor para desarrollar este tipo de actividades consiste en decidir que ayudas de este tipo va a requerir el estudiante, elaborar cada una de las respuestas y decidir de qué modo las pone a disposición del estudiante.”* (Barberá y Badía 2005: 13).

La ayuda a veces se solicita de manera privada (por mensajería interna, por ejemplo) o pública (en un foro), los docentes indican que generalmente respetan para la respuesta el canal donde se dio la pregunta (es decir responden al mail enviado o en el foro donde se hizo la consulta). Una excepción a esta práctica es cuando una pregunta enunciada de

manera privada es lo suficientemente interesante, potente o quizás varias veces reiterada y se le solicita al estudiante que la formule en una herramienta pública o su permiso para realizar la respuesta de manera accesible a todos en el curso y generando una discusión e intercambio que ayude a entender. Acá se combina la ayuda que puede brindar el docente con la que puede ser recibida de los pares. En palabras de una de las profesoras entrevistadas:

“A veces lo que pasa es que los alumnos no se atreven a decir en un foro que no entendieron un concepto... Puede haber varias situaciones: puede ser que el alumno no se dé cuenta de que no entendió el concepto o puede ser que él manifieste que efectivamente de esto no entendió nada. En el segundo caso si él manifiesta que no lo entiende, puede ser que lo haga en el foro donde es público o que lo haga en privado. En general si lo hace en privado yo lo invito a que comparta esa duda en el foro porque es muy difícil que un alumno no comprenda algo y todos los demás lo hayan comprendido, probablemente haya más que no lo comprendieron y o no saben que no lo comprendieron o no lo dijeron. Entonces me parece que, sin necesidad de exponerse alguien puede hacer una pregunta y abrir el juego para ir aclarando en el foro. Si lo hace directamente en el foro yo invito a opinar a los demás, también depende de qué es lo que no entendió ¿no? Si es una duda que se la puedo aclarar en 4 palabras, se la aclaro directamente. O a lo mejor es una duda más interesante para discutir entonces invito a los demás a ver qué piensan. Depende de que tan grave sea...”
(VP)

Otro de los profesores entrevistados aportó dos nuevos aspectos interesantes para pensar la ayuda en el aula virtual. Uno de ellos está vinculado con la anticipación a la pregunta o la duda del estudiante, es decir ser proactivo, buscar al estudiante y no solamente esperar. Él elige como estrategia guionar la ayuda es decir, decidir qué se quiere comunicar, qué requiere el estudiante, qué se quiere decir, ponerse en el lugar del otro y anticipar la pregunta:

“En este guionarte estoy englobando todas las cuestiones que yo no quiero dejar pasar en lo que quiero decir, como grandes temas digamos. Después uno lo desarrolla en la escritura pero decir; bueno, para esta clase no me tengo que olvidar de esto, tengo que sí o sí tocar este tema, tengo que mencionarlo, no me tengo que olvidar de recomendarles tal cosa porque si no les va a resultar difícil la lectura del material, entonces para mí eso es guionarme antes de escribir la clase para enviarla” (NH)

El otro aspecto que destacó se refiere a la decisión de brindar ayudas de manera sincrónica o asincrónica. Habitualmente en el aula virtual, la ayuda se desarrolla de manera

asincrónica brindando respuestas, materiales, tutoriales. La sincronía en algunos momentos, ayuda a la comprensión y a la resolución de los malos entendidos:

“Las herramientas sincrónicas ayudan cuando las confusiones o malos entendidos o la no comprensión no se resuelve con la diacronía. Son estrategias muy interesantes cuando el profesor no entiende lo que el alumno no entiende; por ejemplo el desarrollo de ayudas en videos del profesor donde desarrolla pautas: webcam, twitcam, skype (hasta llamadas telefónicas). Por ejemplo en tweetcam se puede embeber el código dentro del aula de moodle y podía meter un chat también dentro del aula, entonces los alumnos cuando abrían, me veían a mí. Yo ponía un cartelito que en cinco minutos empezábamos o cuando termine la música, les ponía música mientras se iban sumando y tenían ellos una ventanita de chat para poder hacer consultas o alguna duda pero no de esa clase sino trabajos prácticos, clases anteriores porque yo estaba presentando un nuevo material y por ahí las consultas que querían hacer era de clases anteriores...”(NH)

Podemos concluir este apartado volviendo a destacar la complejidad de capacidades que son necesarias para llevar adelante propuestas de enseñanza en aulas virtuales. En esos ambientes se ponen en juego escenas en las que presentar información y proponer alguna actividad definitivamente no alcanza. García Aretio (2007) identifica entre los núcleos fundamentales de las funciones docentes y tutoriales en el aula virtual el diseño y gestión del proceso a llevar adelante tomando decisiones sobre el entorno y lo que allí acontecerá, la provisión de información y recursos, la orientación, evaluación y seguimiento de los estudiantes, la dinamización de los grupos y la generación de ambientes propicios. Además reconoce en el docente la figura del investigador, con estrategias metacognitivas para pensar y repensar lo que en esos escenarios sucede y se despliega.

Coincidimos en que este último núcleo es el que permite la reflexión sobre la práctica, la revisión de los procesos, la superación de las propuestas. Explorar nuevos territorios pedagógicos exige capacidades metacognitivas que habiliten una mirada crítica de lo que allí acontece.

c. Algunas reflexiones sobre la comunicación y mediaciones en el aula virtual

En la década del '80 Holmberg (1985), denominó a la comunicación propia de la educación a distancia como “conversación didáctica guiada” refiriéndose a las interacciones que los estudiantes mantenían con los materiales de estudio auto-administrados que recibían y a los ¿esporádicos? contactos epistolares o telefónicos con los que intercambiaban con sus profesores con los que no compartían espacio físico. A partir de la

expansión de las tecnologías digitales, de los EVA²⁰ y las aulas virtuales se potenciaron y expandieron las posibilidades comunicativas en la EaD²¹ abriendo un gran abanico para las interacciones entre profesores y estudiantes, entre estudiantes y tanto grupales o individuales; públicas o privadas. Desde la perspectiva del profesor, hablar de educación a distancia es hablar de una relación didáctica o diálogo con los estudiantes, que no sucede en el mismo espacio y si fuese así, no se realiza en tiempo real. *“Desde el punto de vista del alumno, se trata de una forma flexible de aprender que no exige su presencia física ni la del profesor en el mismo lugar y/o tiempo. Queremos decir, por tanto, que, por exclusión, la relación siempre la calificaremos de a distancia mientras no sea a la vez síncrona y en el mismo espacio”* (García Arieto, 2013: 30-31)

Consideramos además, de fundamental importancia para estas situaciones comunicativas los contextos culturales, sociales, tecnológicos, institucionales en los que se desenvuelven.

Sostenemos que el proceso comunicacional, las condiciones en que el mismo se desarrolla, las pautas que para él se establecen impactan en los aspectos pedagógicos de la propuesta. En este sentido una de las profesoras entrevistadas nos dice:

“Bueno a mi me parece que es interesante dejar en claro desde el principio cuales son las reglas del juego en materia comunicacional, más allá de que todo esto comienza a mixturarse, cuando uno encara un momento de formación sistemática –sea de 6 semanas o de 2 años-. Que quede claro que es un entorno educativo y poner reglas del juego que ahí dependerá de cada tutor, por ejemplo, desde el tono en que hablamos en esos espacios, para qué son esos espacios de comunicación, en el caso que haya diferenciales; explicitar el por qué y para qué esos espacios de comunicación diferenciales, explicitar también los tiempos en que el docente se va a comunicar” (VP)

Que el profesor no manifieste su “presencia” en el aula con claridad es una circunstancia que propicia los malos entendidos. Cuando las condiciones que la profesora entrevistada destaca no se cumplen o, los estudiantes sienten que no se cumplen se generan dudas, malestares:

“la devolución no se sabía si era a nosotros o si era al otro. No nos quedaba claro si había leído nuestro trabajo. Entonces la duda de la otra compañera de grupo era “¿lo habrá leído?” Y yo mandaba cosas bastante irónicas, por ahí ella decía “el docente tiene que escribir, debe decir el nombre del alumno” del grupo para poder entender porque es parte de la tutoría. Y a veces sentía que tampoco lo leía. Fue una cosa de muy mala comunicación.” (DS)

²⁰ Entornos Virtuales de Aprendizaje

²¹ Educación a Distancia

Desarrollar propuestas educativas en aulas virtuales nos enfrenta a reales desafíos desde el punto de vista comunicacional. Prieto Castillo (2004) distingue el hecho educativo como un acto profunda y esencialmente comunicacional. *“La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación, hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro. Nuestra profesión está entramada hasta las entrañas en lo comunicacional.”* (Prieto Castillo, 2004:13)

Creemos que buenas propuestas educativas en aulas virtuales propician el trabajo colectivo y colaborativo superando la propuesta del estudiante trabajando en soledad.

Veamos qué dice uno de ellos cuando lo entrevistamos:

“el aula virtual yo creo que es mucho más solidaria y colaborativa que en la presencial porque por lo menos en los casos nuestros en las presenciales o en los que... yo he ido a cursos, yo como estudié antes, hay muchas actividades que son individuales, o sea las desarrollás vos, en cambio yo creo que las virtuales siempre, aunque sea un mensaje interno de decirle dónde está tal cosa, a un compañero aunque no lo conozcas, le mandás. Yo creo que ese tipo de cosas en la virtualidad es mucho más colaborativo.” (VH)

La posición y la “presencia” del profesor en el aula virtual son fundamentales para esta comunicación, tal como expresa este docente en su entrevista:

“porque no alcanza solamente con presentarles la clase, dar los contenidos y darles los consejos de qué vamos a trabajar, de qué forma y darle alguna actividad y que el alumno la envíe y ya está y uno evalúe o haga observaciones y la devolución... no, no, digamos, ahí si bien están enviando y uno está haciendo la devolución no hay comunicación. Entonces el desafío es establecer una comunicación con el alumno[...] que no tiene que ver tanto en la comunicación de mandar una cosa y enviar la devolución sino de estar más...más a la par con el alumno, con los alumnos.” (NH)

Claramente este profesor manifiesta que “dejar materiales”, “pedir trabajos” en el aula virtual y que los alumnos los “lean” y “entreguen” no significa que haya una genuina comunicación que facilite lo educativo. Creemos que estar comunicado es “presencia en el aula virtual”, diseñar los espacios para que la palabra esté distribuida facilitando lo colectivo y la cooperación, poner a disposición materiales que interpelen y no que estén cerrados sin dar espacio a la palabra del estudiante, posibilitar la circulación del saber para dar sentido a los contenidos abordados a través de un procesamiento pedagógico y formativo, animar al “otro” a acercarse, ser parte y estar a la par.

Elegimos como cierre de este apartado la reflexión de una de las profesoras entrevistadas:

“Una cosa que se da en la virtualidad es el vínculo con los alumnos que es más íntimo. Los alumnos te cuentan cosas que en la presencialidad vos no te enterarías nunca.” (VP)

4. La escritura como práctica didáctica mediada

La comunicación en el aula virtual se produce de manera escrita en su mayor parte, “epistolar” al decir de uno de los profesores entrevistados, por lo tanto indagaremos en este apartado acerca de la escritura como práctica mediada en los EVA atendiendo además a una de nuestras preguntas de investigación: *¿Cuáles son los efectos que tiene la escritura como modo de comunicación y práctica mediada entre profesores y estudiantes en los EVA?* y a uno de los objetivos específicos que nos propusimos: Identificar los aportes de la comunicación escrita a la mediación didáctica en los EVA.

El entorno virtual exige de la escritura (y por ende de la lectura) como operaciones insoslayables para poder desarrollar las propuestas que allí se sostienen. Es importante rescatar la condición de “perennidad” de la escritura. Halaban (2010) explica cómo la escritura permite la lentitud y reflexión en la producción de los mensajes, en una tarea que puede ser interrumpida para revisar, corregir, mejorar, posibilitando estructuraciones diferentes aún en el formato (utilización del espacio gráfico, formato, tipo de letra, etc.) *“lo que significa organizar la comunicación con una fuerte base en lo perceptual, que es muy difícil lograr con el habla. Estos elementos llamados “paratextos”²², cumplen en los documentos escritos la misma función que los recursos paralingüísticos²³ llevan a cabo en los intercambios verbales.”* (Halaban 2010:98)

Si bien en el aula virtual la escritura se sostiene en herramientas alfabéticas, también se combinan con lenguajes multimediales y puede configurarse un tipo distinto de texto: el hipertexto que se define como una red no secuencial que, por medio de enlaces asociativos, permite enlazar, combinar, compartir información de diversas fuentes.

²² Conjunto de los enunciados que acompañan al texto principal de una obra para enriquecerlo. Podemos obtener información de los mismos o anticiparnos a su significación. Pueden ser fotografías, ilustraciones, títulos, recuadros, frases destacadas, etc (Nota de la tesista)

²³ Los elementos paralingüísticos son aquellos elementos no lingüísticos, como la risa, el llanto, los gestos, las mímicas, etc. que forman parte de la comunicación y acompañan el mensaje verbal presencial. (Nota de la tesista)

Cuando en nuestro trabajo de campo preguntamos a los profesores acerca de los aspectos que creían importantes tener en cuenta para construir mensajes en un aula virtual, algunas de sus respuestas fueron:

“empiezo con un tono marcadamente como docente y alumno pero ya enseguida como que me voy despojando de eso y lo voy trabajando... en el caso de este seminario como pares, de hecho les digo colegas, somos colegas y además hay una cuestión que yo tengo bien metida que es que vamos a aprender juntos, ya sea con mis colegas o con mis alumnos de los cursos, seguramente a lo largo de todo el cuatrimestre o del curso ellos van a aprender la materia pero yo voy a aprender seguramente otras cosas más de interacción con ellos, me van a enseñar. Así que por eso el tema del tono al principio es un tono como distante digamos o distante no, un tono profesor-alumno pero enseguida yo voy tomando confianza y ya los trato como pares...” (NH)

“Y desde el punto de vista de la comunicación específicamente, nunca escribir cuando uno está enojado, nunca se contesta a un alumno enojado, porque aunque uno no crea transmite eso en el mensaje, en las palabras que usa, en la forma en que redacta. Leer varias veces antes de enviar un mensaje, fijarse si dijo todo lo que tenía que decir y no dijo cosas de más. Creo que eso es lo central.” (VP)

“Tomarme un tiempo para ver bien como construir ese mensaje. Y después bueno... es uno de los motivos principales por los que se generan a veces ruidos o problemas en los entornos virtuales. Ahí la escritura como forma de comunicación hay que aprenderla también.” (VP)

Este relato nos presenta a la escritura en el entorno virtual como una manera de presentarse ante los alumnos, de mediar el “discurso docente” de darse a conocer. El cuidado con se aborda trasluce su potencia comunicativa. Veamos un ejemplo de un profesor (NH) presentándose y realizando la introducción al curso ante su nuevo grupo:

Estimad@s colegas,

Los saludo formalmente y les doy la bienvenida a este seminario virtual.

Mi nombre es....(NH) y seré su guía en este seminario que inician soportado por las nuevas tecnologías.-

A partir de hoy este será el lugar de encuentro y el entorno para nuestra interacción y comunicación.

Desde esta plataforma tendrán acceso a cada módulo quincenal, al material multimedia, a la bibliografía y a los foros del curso.

Seguramente a lo largo de estas semanas que compartiremos el aula tanto ustedes como yo aprenderemos juntos.-

Ya está publicado el primer módulo del seminario, tiene que ver con el reconocimiento del entorno de trabajo. Quienes hayan realizado algún curso en las aulas virtuales AVA-CAVILA no tendrán necesidad de hacer el reconocimiento.

Quienes necesiten orientarse tienen algunos documentos en la carpeta "Documentos con ayuda...". Pueden comenzar visitando el bloque del Módulo 1 donde tendrán todo el material de lectura que les sacará dudas sobre este entorno de aprendizaje y la modalidad "a distancia"

Les recomiendo leer la introducción y luego los documentos que allí aparecen y consultarme si tienen dudas.

Les envío un cordial saludo y mi deseo de éxito en este nuevo emprendimiento.

Quedo a vuestra disposición y no dejen de consultar ante cualquier inquietud en el foro de consultas del Módulo 1.-

Nos "leemos"!

El escrito trasluce una intencionalidad de guiar a este grupo con el que se desarrollará un curso completamente a distancia, soportado en un aula virtual donde, además no todos los participantes tienen igual experiencia. Además se pone claramente "a disposición" y trata de mostrarse cercano sin perder su función de orientación. Su escritura se nota cuidada, reflexionada, seguramente varias veces revisada, teniendo en cuenta el peso de la palabra escrita, imprimiendo un "estilo docente", en línea con lo que el profesor manifestó en su entrevista.

Ya hemos explicado que nuestros estudiantes entrevistados son a su vez profesores en la Universidad, de allí creemos hemos encontrado cierta cercanía entre algunas inquietudes de los profesores de la muestra con la de los alumnos. Veamos lo que dice uno de ellos acerca de cómo aborda la escritura en sus intervenciones en el aula virtual:

"Escribir y no mandar el mensaje hasta no leerlo dos veces, por lo menos. No, yo creo que los cuidados más importantes son en realidad leer las presentaciones cuando comienzan los cursos, que todos nos tenemos que presentar y ver como... porque hay gente que no le gusta, o por lo menos a mí me ha pasado que no le gusta que le digan por tal nombre o que le digan por el otro..." (VH)

La escritura es un tema central en el aula virtual para todos los actores involucrados en la misma. Dejar un texto escrito posibilita a otros leerlo, re-leerlo, resignificarlo. De allí tantos cuidados necesarios, tantas energías para evitar interpretaciones erróneas o malos entendidos.

Trabajaremos especialmente en dos temáticas que involucran la escritura y que se recortaron fuertemente a partir del trabajo de campo: la **elaboración de consignas** y el **foro** como espacio privilegiado que contiene la escritura de profesores y estudiantes.

a. Elaboración de consignas

Las consignas son enunciados escritos por el profesor que contienen indicaciones explícitas sobre aquello que se espera que el estudiante realice, cumpla o desarrolle. Muchas veces los profesores las redactan sin tener en cuenta su complejidad. Creemos que el verse obligados a componerlas para una propuesta virtual mediada por tecnologías digitales ha puesto en el centro de la escena su importancia, sus posibilidades pero también las dificultades que puede implicar su composición.

¿Qué particularidades acerca de las consignas preocupan u ocupan a los profesores que hemos entrevistado para este trabajo?

“una de las cosas que más me desafían es cuando yo hago capacitaciones a tutores o futuros profesores, es la escritura de la consigna de las actividades, lo que querés que el alumno haga. Me parece que eso es lo más difícil, porque nos cuesta mucho a veces entender, es decir, nosotros tenemos una idea, pero comunicarla de manera eficiente y despejar todas las dudas del alumno sin sobreabundar de información que después el alumno no lee. Pero decirle claramente que se espera que haga, como se lo va a evaluar, me parece que eso es lo más difícil. Es a lo que yo más presto atención.” (VP)

“los elementos fundamentales para construir una consigna adecuada, buena para un aula virtual... me parece que sobre todo el detalle.... y probarla ¿no? desarrollar la consigna y después; a ver, qué entendemos por esto antes de hacerla pública ¿no? A veces tenemos con quien y a veces no.....El detalle absoluto de qué, cuáles son las actividades que van a tener que desarrollar, cuáles son las ayudas o no que van a tener que tener y sobre todo qué esperamos no como producto sino en general qué estamos esperando son los tres elementos que me parecen fundamentales” (NH)

“...para mí en una consigna es muy importante comunicar el sentido de la actividad, por qué es valioso hacer lo que yo te voy a decir que tenés que hacer. Si no es hacerlo porque es obligatorio y qué sentido tiene en el contexto de la propuesta que te estoy ofreciendo.

Primero... para qué. Segundo cuál es el objetivo final, qué espero que pase, qué es lo que va a ocurrir como resultado de esta actividad. Después una descripción lo más detallada posible del proceso de la actividad, cómo inicia [...], qué tipo de estructura queremos que tenga, si tienen que incluir conceptos de la bibliografía, cuántos, o sea lo más detallado posible del proceso. Después obviamente la fecha de entrega, dónde la van a desarrollar, si van a tener que elegir ellos la herramienta o si se la propones vos. Y lo que después yo... sobre todo en actividades complejas y todo esto lleva mucha información hago como un cuadrito de síntesis, es decir, le vuelvo a estructurar en 4 palabras lo que tiene que hacer. En general me da buenos resultados. Lo que hago cada vez más es explicitar las condiciones de evaluación de la actividad. Eso también me parece importante, imprescindible en todos los niveles del sistema educativo, pero en el nivel superior no hay ninguna excusa para no incluirlo.” (VP)

A partir de estos relatos, retomando las voces de los entrevistados, podemos sintetizar las consideraciones que estos profesores tienen en cuenta en el momento de escribir una consigna:

- **Brindar un contexto:** No dar por sentado que profesores y estudiantes interpretan del mismo modo iguales textos: *“Estudiantes y profesores habitamos mundos culturalmente distintos. Los códigos que manejamos son diferentes, es decir, aunque hablemos la misma lengua no compartimos inicialmente similares presupuestos, ni los modos de leer, de escribir, de proceder con el conocimiento. Los alumnos desconocen las pautas de nuestras comunidades académicas, pero, para ingresar a ellas, han de aprender sus reglas de juego. Cuando no entienden una consigna o, mejor dicho, cuando la entienden a su manera, esto no es índice de que desconocen (sólo) el vocabulario. Es señal de que ignoran las expectativas de uso que hay detrás de las palabras, los modos de hacer con ellas, que se nos han vuelto naturales a los docentes, pero que son producto de toda nuestra historia de socialización en una disciplina determinada”* (Carlino, 2005:7)
- **Dar una descripción detallada del proceso de la tarea solicitada:** explicitar los objetivos, la estructura esperada, los conceptos que obligatoriamente debieran estar incluidos, las herramientas a utilizar (¿las define el profesor?, ¿pueden ser una elección de los estudiantes?); la bibliografía que se indica tanto de manera obligatoria como optativa; la fecha y lugar de entrega; las condiciones de evaluación
- **Ofrecer un cuadro síntesis si la consigna es compleja:** esta estrategia es interesante para mediar entre la complejidad, los contenidos y la comprensión. Si estamos solicitando una tarea con múltiples pasos que el profesor sintetice y rescate lo fundamental se convierte en una ayuda calificada, en un mapa, una ruta.

Un ejemplo de consigna que integra estas variables es la que ofrecemos a continuación. La misma pertenece a la Clase 3 (Diseño de las prácticas educativas en línea) del curso Capacitación en Tutoría Virtual, observado para el desarrollo de esta tesis. Fue desarrollada por una de las profesoras entrevistadas (VP)

Consigna de la Actividad

En esta clase, cuya duración es de dos semanas, les propongo una actividad en tríos. Ya que el tema central son las estrategias comunicacionales, me parece interesante que hagan el ejercicio de “practicar” esta comunicación a distancia.

- 1- Encontrarán un foro llamado **¿Hay equipo?** Allí encontrarán dos hilos: Uno llamado **Gente que busca gente** allí podrán establecer contacto con sus compañeros y conformarse como grupo. Una vez que lo hayan hecho elegirán a uno de los compañeros quien deberá dejar un mensaje en el otro hilo **Este es nuestro equipo** con el nombre de los tres integrantes. Es conveniente que realicen este agrupamiento cuanto antes ya que el resto de la actividad parte de aquí.*
- 2- A cada grupo se les abrirá un espacio privado de trabajo que contará con un foro y una wiki para realizar los siguientes pasos.*
- 3- Encontrarán un documento llamado “Análisis de Casos” donde se relatan tres casos breves que interpelan la función social del tutor.*
- 4- Deberán elegir uno y analizarlo, conversando entre ustedes sobre:*
 - ¿Qué les “dice” el caso elegido? ¿Cuál es la lectura de la situación que, en función de lo que hemos desarrollado en esta clase, ustedes pueden hacer?*
 - ¿Qué harían si ustedes fueran los tutores del caso elegido? ¿Qué estrategia utilizarían para resolverlo?*
- 5- Luego de esta discusión elaborarán un texto, también breve, donde nos comenten sus conclusiones y lo subirán como parte central del texto (no como adjunto) al foro de discusión “Análisis de Casos” (Ojo, habrá tres hilos de conversación, uno para cada caso). Este foro se abrirá el día jueves 18 de octubre.*

La fecha de entrega de este trabajo es el martes 23 de octubre.

Recuerden que cuentan con el Espacio de Diálogo para cualquier duda sobre el desarrollo y resolución de la actividad

Podemos observar el detalle de lo solicitado: cómo organizarse, las lecturas incluidas, los materiales a considerar, las referencias a los espacios y plazos, las anticipaciones a posibles errores de interpretación y / o preguntas del estudiante, etc. Carlino (2005) plantea que la tradición de pensamiento de los profesores que está detrás de

una consigna es desconocida para los estudiantes; no es transparente. De allí la importancia del esfuerzo puesto en la explicitación detallada de la misma para ajustar las expectativas pero sobre todo para no llegar al momento de la lectura de los trabajos de los estudiantes y allí darnos cuenta que no han comprendido... .

Una de las entrevistadas nos dice al respecto:

“lo que yo trato de hacer es cuando no entendieron la consigna volver a explicarla pero sobre aquellas cosas que para mí... y esto es propio de la presencialidad también, no están implícitas en la consigna sino que son parte de lo que uno ya sabe que se espera, para mí esto es contrato didáctico. No es problema, ellos no es que no están entendiendo lo que la consigna dice, ellos no están acostumbrados al contrato didáctico, no saben lo que se espera de ellos y por eso no saben qué hacer. Entonces mi respuesta no es repetir exactamente la consigna porque eso lo están leyendo, el tema es explicar eso que no se dice que es el contrato.” (LD)

También escuchemos la voz de una de las estudiantes entrevistadas:

“En realidad primero hago la tarea, la mando y entonces me mandan; “no es lo que dice la consigna”. A ver, la consigna dice tal cosa y yo hice tal cosa, entonces por ahí me pasó una vez en uno de los cursos... Ah, no, lo que pasa es que lo que quiso decir era tal cosa... Yo soy muy que si dice blanco es blanco acá y en cualquier lado, en eso soy muy así, muy estricta pero no, no... o sea, yo generalmente mando la tarea como yo la entiendo, si me la rebotan porque la hice mal ahí sí, bueno, pregunto y pido ayuda, pero por lo general trato primero de hacerla yo como me salga, a veces ha sido un desastre y la tuve que hacer, hacer y rehacer. Creo que en el último curso, me avivé y pregunté antes de mandarla si estaba bien lo que iba a hacer...” (VH)

En el aula virtual la no comprensión de una consigna muchas veces se traduce en “silencio”, es decir en no intervenir en los espacios habilitados para ello. El relato de la docente refiere a la consigna vista como un contrato didáctico, donde pueden definirse reglas de funcionamiento, responsabilidades y tareas, tiempos. Es importante cuando la consigna no se comprende, mediar explicando es decir, explicitando lo que no se ha dicho en ese “contrato didáctico”, analizar dicha consigna “descomponiendo” sus partes. Si hay cuidado en las consignas se minimiza el desconcierto, los pedidos de ayuda, los riesgos de dejar los cursos.

b. Sobre los foros

El foro es una de las herramientas de comunicación más utilizadas en el aula virtual en donde la escritura tiene un papel central y se torna relevante para mediar los contenidos, los significados, los aportes favoreciendo la interacción a distancia. En el aula virtual, establece un modo de comunicación escrita asincrónica que permite, si la propuesta lo habilita, el aprendizaje colaborativo, ya que contiene a un grupo que interactúa en la búsqueda de objetivos comunes.

Existen diversos tipos de foros pero para el aula virtual, teniendo en cuenta los propósitos educativos y comunicacionales distinguimos los siguientes espacios:

- de consultas técnicas: para intercambios sobre cuestiones relacionadas al uso del entorno y herramientas.
- de consultas académicas: para plantear temas relacionados con las propuestas de trabajos, lecturas, etc.
- de tutoría común o general: se orienta a las especificaciones relacionadas con el aprendizaje y o cuestiones del desarrollo del curso en general.
- de reflexión compartida: aborda cuestiones específicas del contenido concreto del curso, por ejemplo, conceptos, sistemas relacionales del contenido, estructuras conceptuales o metodológicas, etc.
- para la colaboración en actividades compartidas: permite que un grupo pueda llevar a cabo tareas compartidas,
- de encuentro social: lugar de intercambio informal para interactuar, dialogar, compartir temáticas no directamente relacionadas con el curso

Trabajaremos especialmente en este apartado lo que los estudiantes dicen sobre esta herramienta, qué ventajas y dificultades les presenta, cómo el docente ayuda o puede llegar a obstaculizar los intercambios. Organizamos el análisis de estos relatos que fueron vastos y de densidad conceptual, a partir de tres preguntas:

- ¿Qué manifiestan los estudiantes acerca del trabajo en los foros?
- ¿Qué dicen los estudiantes sobre las estrategias de mediación de los docentes en los foros?
- ¿Cuál es el “tono” de la escritura del profesor en un foro?

¿Qué manifiestan los estudiantes acerca del trabajo en los foros?

Las primeras narraciones explican cómo abordan los estudiantes el trabajo en el foro:

“Me costó acostumbrarme a eso, a que yo en el momento en que hago una participación y no es aislada, tengo que ver la participación del resto para saber, que tenga una lógica. Porque por ahí si en un foro nos dan una consigna y cada uno de nosotros pone su idea independientemente del resto, como si solo le contestara al profesor pierde el sentido. Lo mismo puede pasar en un aula presencial.” (GN)

“Fue impactante para mí el trabajo en foro, cómo ver la comunicación dentro de un entorno virtual, que no quedara cercado a la comunicación personal exclusivamente dentro del mail de cada docente sino que esté organizado en todo un curso, por eso lo digo, pensado ya de otro modo, con otra lectura y con otra visión, ver todos esos aspectos me han llevado, progresivamente a pensar que era un ámbito que a mí me interesaba mucho más para poder utilizar mis recursos pedagógicos de lo presencial y repensarlos en el ámbito de la educación a distancia.” (FH)

“Las actividades en grupo te ayudan a aprender más, Es interesante... he criticado, me han criticado, en el buen sentido, me ha parecido muy enriquecedor el foro.” (SH)

“si es un foro, retomar los conceptos de los que van hablando. Retomo y tiro otro disparador, porque a veces se nos acaban las ideas que decir de un tema y no nos damos cuenta. Entonces por ahí el docente dice tres conceptos y pregunta en función de estos tres conceptos y no pensamos en esta línea. Entonces ahí nos da como pie para seguir hablando” (GN)

Los estudiantes entrevistados en general valoran positivamente los foros como una instancia de trabajo en el aula virtual. Los identifican como espacios que abren posibilidades grupales siempre que se supere la comunicación concentrada en el profesor. El foro es lugar de las “conversaciones”, de “enredar” los conceptos, de comprometerse con las producciones de los otros, de leer a los pares y no solamente al profesor. Mientras la mensajería propicia la comunicación uno a uno el foro permite diálogos en red:

“estas distintas intervenciones van construyendo un ámbito de intercambio. En la comunicación me parece central un foro, aunque sea un foro de consulta simplemente. Los foros me parecen los ámbitos más enriquecedores porque a veces otro, quizás desde un conocimiento mucho más... por ejemplo, gente de ingeniería o de exactas, mucho más pobre de lo que es lo pedagógico o lo didáctico, que yo quizás lo conozco de la teoría... ellos hacen pequeñas intervenciones que a veces parecen tontas leídas rápidamente pero que son importantes para repensar que hay otros factores que intervienen ahí que quizás yo desde tanta teoría no las había pensado”.(FH)

Estas instancias colectivas son reconocidas como potenciadoras de los aprendizajes. La multiplicidad de voces enriquece, supera la relación exclusiva con el docente que deja su lugar de exclusivo interlocutor para sostener una propuesta coral que, además resulta más interesante:

“Y porque uno puede estar con una visión... vos decís; me pregunta tal cosa, respondo... si vos me preguntás a través de una actividad común, voy y te lo entrego y vos opinás de una manera, la otra persona opina de otra. Vas aprendiendo porque yo puedo tener una visión de esto y otro puede tener otra y ahí te me podés decir si está bien o está mal pero en un foro hay distintas opiniones de todas las personas. Entonces das cuenta si está bien o está mal o podés decir; es correcto. Es otra forma de pensar, me parece lo más correcto dentro de las actividades y aparte no cansan a la gente [...] y aprendés más.” (MW)

Otra cuestión de importancia que destacan los estudiantes entrevistados, es la posibilidad de visibilizar los procesos de sus propios compañeros: “ver” cómo los pares están aprendiendo, compartiendo además los productos de las propuestas (algo que muchas veces sólo ve el profesor). De esta manera se facilita su propio proceso de aprendizaje:

“en el foro vamos a explayarnos más sobre los contenidos que estamos trabajando y no es precisamente una actividad donde se puede mandarla cerradita y eso está bien sino que en los foros vas leyendo y te vas dando cuenta cómo llegó a ese trabajo... Si trabaja con un marco conceptual dado o sólo contenidos y toma opiniones de sus compañeros o mismo del profesor y refuta, me parece que esa forma de publicación es mucho más rica que solamente que te mande las actividades...” (SH)

“Yo siempre, siempre voy leyendo todos los aportes, yo no leo los últimos de los aportes, siempre leo todo. Leo todo porque a mí también me sirve ver cómo el resto está pensando, más allá de lo que yo pueda pensar o lo que yo pueda recortar.” (FH)

¿Qué dicen los estudiantes sobre las estrategias de mediación de los docentes en los foros?

Una constante en las respuestas de los estudiantes ha sido reflejar la necesidad de la presencia de la voz del profesor, de sus intervenciones expertas y orientadoras, “tamizando”, es decir distinguiendo, priorizando, guiando; es decir una presencia activa que promueva la participación:

“necesitaba una guía, que el docente diga “bueno retomemos este punto que mencionó fulana” como para canalizar un poco la charla sobre algo, porque teníamos cuatro textos para leer, sí hay un montón para hablar de cuatro textos pero por ahí los conceptos importantes eran cuatro o cinco y el tutor hubiese dicho “concentrémonos en el concepto que mencionó fulanita de tal y haber que opinan sobre...” y después pasar a otro... no sé. Puntualmente los foros hay docentes que los llevan mejor, porque dan una consigna más precisa del foro, por ahí dice “vamos a discutir pro y contras de tal tema” y uno se concentra en eso.” (GN)

“A veces las intervenciones de los tutores...fueron habilitantes para repensar otras cosas. [...], empezando a hacer la síntesis de los distintos aportes y de los puntos fuertes y centrales de los distintos aportes, a veces las debilidades, esa clase de aportes son los que a mí me favorecen en repensar.” (FH)

Otro aspecto que los estudiantes destacan es el trabajo de los docentes sobre los aportes en los foros, sobre todo en aquellos que se presentan como “sábanas” de escritos que son de difícil abordaje. El docente puede “hilar” las ideas que allí se desarrollan creando o ayudando a crear nuevos tejidos de conocimiento, a desarrollar debates abiertos pero convocantes en su lectura:

“... a mí por ejemplo lo que no comparto de los foros es que en el final de ese foro no se ponga un broche final de lo que se dijo queda todo como a la deriva, ese tipo de foro no me engancha, entonces siempre termino de un foro esperando una conclusión que puede ser la sumatoria de todo lo que se dijo pero me gusta que se cierre el tema porque nunca sé si de todas las cosas que se dijo, pueden ser cosas que... siguiendo todo es verdadero o falso pero puede estar en un concepto que no es el adecuado ¿no? entonces me gusta que me terminen de poner el corolario del tema.” (GH)

“Las características del foro para que me resulte realmente interesante son que el docente participe constantemente, si yo respondo algo y la otra persona responde algo, que el docente participe y nos vaya siguiendo... Es como que si yo entro, viene otra persona, entra y vamos opinando todos y el docente no participa, no va a haber una comunicación, no va a haber atracción. Si interviene decís sigo participando, está tomando en serio lo que estoy diciendo... Quiero sentir que alguien, el docente, me está leyendo...” (MW)

“que resuma, que cuando después de que todos hablamos y que volcamos todo lo nuestro diga bueno de todo esto que tamice. Porque uno dice muchas cosas y uno habla siempre desde la experiencia de uno, entonces que logre tamizar ese montón de cosas y dejar cuatro o cinco conceptos, no te digo definiciones sino como cuatro grandes ideas que nosotros

tendríamos que llevar de ese foro. A nosotros no nos da para tamizarla porque estamos aprendiendo la temática. Eso sería lo importante.” (GN)

Un docente que sólo lee en el foro resulta “invisible” a los estudiantes. El foro debe ser un espacio de libertad para los estudiantes pero no de soledad. “Ayudar a sacar conclusiones es una de las tareas importantes del docente” (Asinten y otros, 2012:120)

“pero también le veo la pata flaca... pasa como lo que dije del foro; una actividad en grupo tiene que tener una respuesta del docente, porque si no no sé si lo que terminé de hacer estuvo bien, estuvo mal. En muchos casos me pasa eso, que nos dejan ese libre albedrío que es tan libre que no sé cómo terminaba haciendo realmente... (GH)

¿Cuál es el “tono” de la escritura del profesor en un foro?

Ya hemos desarrollado en este mismo capítulo el tema de la escritura en el aula virtual. Nos referiremos brevemente aquí acerca de la escritura en los foros:

“Juega mucho la personalidad del docente y no tanto lo que es correcto o no. El tono tiene que ser aceptablemente correcto, pero quiero decir que a lo mejor hay personas que son como más cálidas y le imprimen a ese tipo de mensaje una calidez que es sumamente formal entonces el mensaje es aséptico casi uno podría decir está perfectamente construido acá pareciera que no hay una persona. Eso me parece que tienen que ver mucho con la personalidad de cada tutor. Es interesante ver nosotros en el equipo que somos 5 tutoras ahora este año, y en realidad hay muchos mensajes sobre todo los mensajes que abren clases, son muy parecidos porque tenemos la misma clase, más allá de que los grupos sean distintos. Y muy interesante ver como diciendo casi lo mismo, tenemos estilos totalmente diferentes. Entonces está la que escribe con colores, las que les pone gif y no sé qué; está la que escribe grande y rojo y siempre perfecto. Ahí lo que juega más es la personalidad de cada tutor. A mí me gusta ser cálida, hacerlos sentir que estoy ahí, que no solamente por una cuestión de que es mi trabajo... la escritura es lo más importante y ahí jugará la personalidad del tutor. También está el límite, no estoy hablando de ser informal que a veces los alumnos no lo tienen tan claro.” (VP)

Se destacan como aspectos importantes de la escritura en el foro algunas de las características que ya describimos para la escritura en el aula virtual: tener conciencia de las diferencias del lenguaje oral y el escrito, de sus posibilidades y limitaciones, alcances y riesgos. Tal como indica nuestra entrevistada hay “marcas” en los mensajes que hablan de un “estilo” del docente, de su personalidad: la utilización de colores, tipos y tamaños de

letras, uso de imágenes, gif²⁴ o emoticones²⁵, etc. “Ver” un mensaje escrito también nos dice algo de quién lo escribió.

También el “tono” (mayor o menor grado de formalidad, amabilidad, cercanía o lejanía, uso del humor, etc); los términos que se utilizan, la pertinencia del mensaje, intervenciones reflexionadas que retoman las dudas de varios, que dejan nuevas preguntas... *“El aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar, por medio del desarrollo de capacidades que, en el futuro, posibiliten contribuir a ese campo de estudio a través del propio aporte. Todos estos componentes del aprendizaje están conformados en torno de los usos, establecidos dentro de la comunidad disciplinar, de un particular artefacto cultural: el lenguaje escrito. Para que los alumnos consigan aprender la disciplina -y, por tanto, aprender estos usos-, han de haber participado en las prácticas sociales que los ponen en juego, conjuntamente con quienes ya los dominan, de modo de recibir guía y retro-alimentación de ellos”.* (Carlino 2005: 5)

5. Conclusiones del capítulo

En primer lugar, podemos afirmar que en las aulas virtuales no sólo existe la mediación didáctica sino que la misma es ineludible para llevar adelante propuestas de enseñanza con tecnologías digitales, construir nuevos sentidos desde las propuestas y, que los aspectos didácticos implicados se perciben como ineluctables.

Los entornos virtuales constituyen un campo nuevo de expresión de las interacciones, de su análisis e investigación que antes que limitar, complejiza, problematiza y permite mejorar lo que transcurre en el ámbito presencial *“dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad”* (Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo, 2007:14)

En un Aula Virtual se pueden construir significados, generar identidades, establecer vínculos y agrupaciones. Ubicarse en este nuevo escenario, con un rol diferente al tradicional utilizando estrategias didácticas para mediar los saberes, para dar sostén al grupo de estudiantes, para gestionar el curso, llevando así adelante esta tarea de por sí compleja, es el desafío que la virtualidad propone a profesores y tutores.

²⁴ imágenes animadas para páginas web

²⁵ Un **emoticono** (del acrónimo inglés *emoticon*) es una secuencia de caracteres que representa una cara humana y expresa una emoción.

El modo en que el profesor aborde su propuesta pedagógica en un aula virtual facilitará o dificultará el desempeño de los estudiantes. Las TIC tienen potencialidades educativas cuando articulan con buenas propuestas pedagógicas. Propiciamos que las tecnologías faciliten espacios para la reflexión crítica y creativa y procesos genuinos de comprensión (Coicaud, 2010).

Si revisamos las historias que los estudiantes relatan, la mayor parte destaca el rol docente en la comprensión de temas y propuestas, en la orientación en el entorno, la facilitación de procesos cognitivos, etc. La palabra del docente es su presencia en el aula virtual pues la visibilidad de los sujetos está ligada a la asiduidad de su escritura.

Desde la complejidad que el rol le propone al **profesor que media** en las aulas virtuales, los docentes deben negociar significados con los participantes, brindar ayudas tanto individuales como grupales, programadas y a demanda; evitar propuestas rutinarias, respetar ritmos individuales proponiendo a su vez recorridos grupales, favorecer el contacto con los contenidos (aspectos relacionados con la interactividad) y entre los participantes (aspectos relacionados con la interacción); permitir la enunciación de lo aprendido de diferentes maneras y vías; generar un clima de confianza para propiciar la expresión; alentar búsquedas y caminos de profundización. Es posible que las prácticas presenciales de los profesores tengan en cuenta estos componentes, podría suceder que las mismas se desplieguen de forma “automática” o naturalizada, y que ahora, que el contexto de la “clase” es otro, sean tenidas en cuenta de manera crítica, volviendo a componer las necesidades particulares para poder interactuar en este nuevo medio con determinado grupo de actores. Es decir, se desarrollan acciones en los tres aspectos en el que definimos un EVA: pedagógico, social y, en mayor o menor grado de facilitación tecnológica.

Las interacciones con los otros en los entornos virtuales es una relación sin cuerpos como sostén de la comunicación que allí se establece, por lo tanto, la mayor parte de la mediación didáctica que tiene lugar se basa en la escritura. Esa escritura debe reemplazar con paratextos (imágenes, íconos, signos, etc.) las posibilidades que la gestualidad, la entonación, el volumen, el movimiento brindan a la comunicación “cara a cara”. Tal como ya dijimos en este capítulo, no se trata de plantear una dicotomía virtualidad – presencialidad sino de comprender sus singularidades y abordarlas de manera compleja y dialéctica.

La escritura y los textos se constituyen en un lugar de encuentro, de interacción, de relación entre quienes habitan el aula virtual. Permite, entre otras posibilidades; ayudar, desarrollar consignas para trabajar y desenvolverse en intercambios y discusiones soportadas en herramientas como el foro donde se median contenidos, significados, aportes favoreciendo la interacción a distancia.

1. Materiales educativos y enseñanza: una larga relación

Definimos y entendemos la enseñanza como una práctica social mediada, situada; en un contexto histórico, político, cultural, social, institucional.... Esa mediación se ha realizado a lo largo del tiempo de manera concentrada a partir del discurso de los docentes, a través de la palabra hablada y, en menor grado, la escrita. En éste último caso, el pizarrón, merece un párrafo especial. Espacio de escrituración y soporte de la clase, se lo considera una de las tecnologías de enseñanza más extendida y uno de los objetos más familiares en las aulas y ámbitos de enseñanza, cualquiera sea el nivel al que pertenezcan. Otros materiales que han recogido histórica y tradicionalmente la palabra del profesor transformándose en medios privilegiados de recepción de la escritura docente son las guías didácticas, los cuestionarios, las fichas de cátedra, etc. Si bien, en educación superior, es bastante común que los profesores produzcan papers y otros textos de carácter científico éstos tienen un marcado objetivo de comunicación académica y no específicamente didáctica.

Las propuestas de enseñanza han intentado históricamente, acompañarse por recursos y materiales de variada índole. Es tanta la importancia atribuida a los mismos que muchas veces puede reconocerse una etapa histórico-pedagógica específica por los materiales que la acompañaron. Por ejemplo, las cartillas lancasterianas son un símbolo ineludible de las escuelas de las compañías lancasterianas y el método mutuo del siglo XVII. Desde una perspectiva cronológica Área Moreira (2002) describe los hitos tecnológicos más relevantes y reflexiona acerca de cómo los cambios de las formas y los soportes de codificación y almacenamiento de la información, impactan sobre el uso de medios y materiales en la enseñanza. Este autor identifica grandes momentos:

- **Los íconos en las piedras:** la expresión del pensamiento humano en el contexto en el que se desenvolvía antes de la aparición de la escritura
- **La escritura manuscrita:** implicó la creación de un sistema de símbolos que combinados según ciertas reglas producen significados. El acceso a “materiales” escritos fue durante siglos privilegio de minorías.
- **Libros y textos impresos:** la aparición de la imprenta y el uso de las lenguas nacionales reemplazando el monopolio del latín, potencia el alcance de los medios escritos que abren la posibilidad de ser leídos y ser portables con una facilidad creciente. La aparición de los textos escolares inaugura una larga tradición de síntesis de conocimiento, valores e ideas de identidad nacional acordados para transmitir a la infancia y juventud.

- **La cultura audiovisual:** la información se independiza del papel como soporte prácticamente único y se agregan otros medios: radio, cine, la televisión, fotografías, teléfono, etc... “El lenguaje audiovisual es un lenguaje total, es una expresión global que aglutina a la mayor parte de nuestros sentidos.”
- **La digitalización de la información. Hacia los entornos virtuales:** considerada la gran revolución cultural del presente se caracteriza por permitir el acceso a una gran cantidad de información en poco tiempo, la representación de esa información con distintos lenguajes (multimediada) y el formato hipertextual. Tal como explica el autor, la utilización de tecnologías digitales en las propuestas educativas potencia las posibilidades y los recursos, permite abrir y abarcar otras dimensiones, ofertando una enorme cantidad de información interconectada, posibilita personalizar los procesos formativos y superan las limitaciones temporo-espaciales habilitando la constitución de comunidades virtuales de aprendizaje.

Desde una perspectiva más cercana a un abordaje histórico-pedagógico tal como ya dijimos, podemos pensar que los materiales y recursos en la enseñanza y los propósitos con que se utilizan, han sido siempre motivo de preocupación y estudio para los pedagogos. Si hiciéramos un breve recorrido en estos aspectos históricos de la utilización de materiales y recursos podríamos iniciarlo en el siglo XVIII, con Pestalozzi quien, apreciando la experiencia “de primera mano” pone en valor el uso de colecciones de objetos naturales y objetos en la enseñanza. Un discípulo, Fröbel en el marco de sus ideas para reorganizar la escuela según las líneas del crecimiento orgánico y natural desarrolla una serie de objetos (que denominará “forma pura”) para ayudar en el juego creativo de los niños: la esfera, el cubo, el cilindro (regalos o dones) e ideó también, una secuencia de objetos didácticos para ayudar a comprender las ideas de forma y número en el jardín de infancia o Kindergarten. Al articular el pensamiento de Pestalozzi y el de Froebel con las ideas del positivismo, comenzó el vínculo entre las imágenes y las palabras en los libros de texto y la creación de láminas y gráficos para las clases. Estas ideas fueron simiente de los preceptos de la Escuela Nueva.

Si pensamos en el desarrollo de materiales y recursos que han acompañado históricamente la enseñanza de la lectura y la escritura, podemos seguir a Linares (2007) que explica los cambios de los materiales que se utilizaron para enseñar / aprender a leer hasta mediados del siglo XIX: *“los pocos niños o adultos que aprendían a leer lo hacían utilizando fundamentalmente tres instrumentos: la paleta (horn-book) donde estaban escritos el alfabeto, algunas sílabas y una oración cristiana; las cartillas o silabarios conteniendo el abecedario y la combinación de sílabas; y por último, los catecismos y los manuales de urbanidad que eran utilizados una vez que se habían memorizado las series de ejercicios*

del silabario.” (Linares, 2007:22) Hacia fines del siglo XIX, principios del XX, se produce el crecimiento ascendente en el uso de los libros escolares. De esta manera la imagen se incorpora acompañando a la palabra en la enseñanza de la lectura, siendo fiel a las ideas de Pestalozzi que sostenía que las imágenes podían reemplazar a los objetos en el momento del aprendizaje. De esta manera, la enseñanza las ha utilizado en mapas, diagramas, películas, transparencias, rotafolios, retroproyectores, láminas, etc. El pizarrón es un medio y una tecnología que ha mutado a través de los años en sus posibilidades de tamaño, forma, disposición y número en las aulas; hasta llegar a las actuales pizarras electrónicas.

Podríamos continuar detallando recursos, materiales y tecnologías pero no el fin de este apartado. El empleo de recursos y materiales se ha vuelto parte del proceso de enseñar. No son autónomos, dependen del empleo pedagógico que se haga de ellos.

Analizaremos en este capítulo algunas particularidades de los materiales educativos que se han desarrollado para una especial modalidad de la enseñanza que es la que se realiza a distancia, en línea, mediada por tecnologías digitales en cursos de capacitación para profesores de la Universidad Nacional de La Plata. Tal como explica Área Moreira (2005) los medios o materiales de enseñanza son relevantes para la Didáctica y se utilizan en la enseñanza por diversas razones: son componentes sustantivos de la enseñanza y parte integrante de sus procesos comunicativos; ofrecen experiencias de conocimiento difícilmente alcanzables por la lejanía en el tiempo o en el espacio; potencian las habilidades intelectuales ya que exigen la decodificación de mensajes simbólicamente representados; constituyen un vehículo expresivo para comunicar las ideas, sentimientos, opiniones de los alumnos y, agregamos aquí, para el intercambio y la colaboración; son, además, modos de almacenamiento de la información convirtiéndose en objeto de conocimiento para los alumnos. *“Dado que los procesos de enseñar y aprender en la educación a distancia no ocurren en forma simultánea ni tienen lugar en un espacio compartido por alumnos y docentes, las propuestas de enseñanza en la modalidad se encuentran mediatizadas a través de materiales”* (Soletic, 2003:105):

Reflexionaremos, en las próximas páginas, acerca de las relaciones que se establecen entre los procesos de mediación didáctica y los materiales propuestos por los profesores en las aulas virtuales.

2. Producir materiales para enseñar

Basabe y Cols (2008) definen a la enseñanza como una acción compleja puesto que se compone de elementos variados y heterogéneos. *“Para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana, aunque no siempre evidente”* (Basabe y Cols, 2008:158). En coincidencia con Alliaud y Antelo (2009) sostenemos también que la enseñanza requiere de otro, es algo que se da, se traslada; por lo que contiene la idea de desplazamiento, de traspaso, de movimiento. Tiene, además un componente instrumental: cuando se enseña, se reparten guías para la acción; para obrar en lo sucesivo; el que enseña no es sólo un guía es alguien que “da señas” y, una seña es un signo de entendimiento que deja rastros y marcas. ¿Qué pasa con estas “señas” en las propuestas mediadas por tecnologías digitales? Creemos estas “señas” pueden encontrarse en los materiales que se proponen en los cursos en línea que no cuentan con interacciones cara a cara.

El solo hecho de incorporar materiales a los procesos de enseñanza no implica una innovación o mejora por sofisticados que sean o cualidades que puedan poseer. Sabulsky y Roqué Ferrero (2008) identifican y desarrollan las características de un material didáctico. Éstas son: portar información que se torna contenido a partir del tratamiento, recorte y/o modificación que propone el profesor para la enseñanza; tener un soporte material o digital con uno o varios sistemas de símbolos; la forma de organización del contenido, que tiene implícita una manera de entender la enseñanza y la intencionalidad educativa que posee. Los medios representan algo más que “solo un soporte” ya que influyen en los contenidos y en el tipo de relaciones que entre ellos se establecen al limitar o propender el acceso a determinada información. Cada medio, por el modo de representación y estructuración de los contenidos que porta, demanda de los estudiantes que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido. Es importante destacar que pensamos los materiales como medios para “promover procesos y no sólo obtener productos” (Gutierrez Perez y Prieto Castillo, 1999), materiales que involucren al estudiante, lo hagan reflexionar, le exijan una toma de posición.

Entendemos que los materiales educativos en función de su contenido y su soporte constituyen diferentes tipos de textos que se utilizan en la de enseñanza para mediar contenidos. Pensamos en este capítulo, específicamente, en los materiales que se utilizan en propuestas educativas mediadas por tecnologías. Una característica a la que los entrevistados se refirieron reiteradamente se relacionó con el desafío que esas propuestas representan para los estudiantes y para ellos como profesores.

Nuestros entrevistados definieron como importantes las siguientes características para un material educativo: que esté centrado en los destinatarios; con un equilibrio entre ayudar y desarrollar temas, que sea claro en sus ideas; con una estructura previa (guión) que organice las ideas y defina cómo comunicarlas para luego definir qué herramienta es la más adecuada para darles soporte. También una de las profesoras explicó que era potente que dichos materiales se pudieran estructurar alrededor de “metáforas visuales”.

Estas características nos permiten hablar de la construcción de materiales desafiantes, que piensen en los procesos y movilicen a los estudiantes. Una de las profesoras entrevistadas nos dice:

“para mí es un enorme desafío pensar cómo hacemos para provocar diferentes formas de pensamiento a través del material didáctico, cómo se pueden construir materiales didácticos que no sean solo explicaciones de cosas, que tengan otro tipo de argumentación, que permitan un pensamiento más divergente, mayor libertad al alumno. Todo eso me parece absolutamente desafiante” (VP)

Dos de las preguntas de investigación que guían esta tesis interrogan acerca de cómo se construyen relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías y cuáles son las características que tienen las formas de enseñanza en los EVA²⁶. Creemos que estas propuestas tienen una fuerte impronta didáctica. Afirmamos junto a Schwartzman y Odeti (2011) que, una propuesta de educación en línea se articula alrededor de cuatro elementos: contenidos existentes y accesibles en la red; diseño de buenas propuestas de actividades; la disposición de entornos que propicien interacciones profundas y con sentido; y docentes que se desempeñen como guías y mediadores de los aprendizajes. Nos parece fundamental incorporar en estas dimensiones a los estudiantes, destinatarios de estas producciones y protagonistas fundamentales. A continuación analizaremos los aspectos salientes de los materiales de los cursos en línea abordados en esta tesis y las particularidades de los mismos a partir de los profesores y estudiantes que participan de ellos.

3. Profesores y materiales

Distinguimos aquí diferentes roles o funciones que los profesores cumplen durante el desarrollo de un curso mediado por tecnologías cuando pensamos en sus materiales.

²⁶ Entornos Virtuales de Aprendizaje

Elegimos para reflexionar en este punto, las funciones relacionadas con la curación de contenidos, la selección de materiales existentes en la Web y la producción de materiales de su autoría.

a. El Profesor... ¿“DJ, gestor o curador de contenidos”?

Para pensar en esta función que desafía cada vez más a los profesores, es importante comprender que hablamos de profesores y estudiantes inmersos en una realidad tecnologizada, que habilita una gran oferta de información, recursos, herramientas, opciones... En los seminarios observados los profesores se reconocen a sí mismos con dos grandes funciones cuando se los indaga en relación a los materiales educativos que se ofrecen en sus propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías digitales: la producción de estos materiales de forma personal, enfocada y particular para los contenidos que se están desarrollando en el curso y la selección de materiales y /o producidos por otros y disponibles en la Web.

Manuel Área Moreira (2012) reflexiona sobre las particularidades de la función docente en un contexto de alta circulación de información con las tres metáforas que dan título a este apartado: el **docente como DJ**; del profesor como **gestor de contenidos** y del docente como un **curador de contenidos**. Estas metáforas nos parecen valiosas por su valor heurístico para comprender y profundizar las posibilidades de ejercer la función docente ante una enorme oferta de información, contenidos y materiales disponibles en la Web. Estas metáforas no constituyen una clasificación sino que ayudan a pensar las diferentes relaciones que un mismo docente puede establecer en el momento de definir los materiales de su curso.

El **docente como DJ**²⁷: relacionando al profesor con la cultura del remix que selecciona y mezcla diversas piezas constituyendo un nuevo producto específicamente creado para un grupo de alumnos que abordarán un contenido. *“Esto implicará inevitablemente que el docente tiene que tener claro ciertos objetivos o intencionalidades educativas (más o menos formalizadas) y a partir de las mismas requerirles a los estudiantes que desarrollen algún tipo de acción, tarea o experiencia con dichos recursos: resolver un problema, desarrollar un proyecto, generar nuevos productos digitales, buscar y reelaborar información, etc. La creación de este entorno puede hacerse con muchas y variadas herramientas: Google Doc, wiki, blog, aula virtual LMS, página web, poster digital”* (Área Moreira 2012)

²⁷ Disk Jockey

En uno de los seminarios observados “Redes Sociales y Educación Superior” vemos cómo el profesor hila y organiza diversos recursos: textos, sitios web, videos, generando un nuevo producto: un material que guía el recorrido de los alumnos por un módulo temático. Un breve ejemplo de ello sería:

Hola estimadxs,

Ahora si! nos metemos de lleno en el seminario. Les dejo aquí el módulo 2, una introducción a las redes sociales y una aproximación a su utilización en educación ya que en módulo siguiente profundizaremos en el tema.

Les recomiendo que visiten cada link y video del documento que tienen a disposición. También tienen otros enlaces de interés para profundizar y la consigna del debate obligatorio que se extenderá hasta..... El viernes....., publicaré una actividad de investigación que también es obligatoria. Resumiendo, para estas dos semanas el recorrido es el siguiente:

- 1. Lectura del documento y enlaces*
- 2. Participación en el foro*
- 3. Actividad de investigación*

Hay un documental de la Dra. Aleks Krotoski que filmó la BBC llamado "La Revolución Virtual" ¿tuvieron la oportunidad de verlo? Para quienes no lo vieron aún les publico aquí la 4ta parte titulada "El Homo Interneticus" pero les recomiendo que lo vean completo (lo encontrarán facilmente en YouTube) pues será una buena forma de ponernos en contexto.

Ya saben, ante cualquier consulta "aquí" estoy!

Vemos cómo el profesor “remezcla” recursos ya disponibles, creando un recorrido original, dando otros sentidos.

Otra metáfora que utiliza Área Moreira es la del profesor como **gestor de contenidos** (responsable de una comunidad de intereses comunes), es decir un animador de los distintos escenarios digitales que transitan los estudiantes (redes sociales, aulas virtuales, etc.) y de la comunidad (formal o informal) que su alumnado constituye en la red.

En el mismo seminario del que tomamos el ejemplo para el punto anterior (“Redes Sociales y Educación Superior”) la propuesta del profesor (indudablemente apoyada por la temática) fue sumando escenarios de desarrollo del curso. En el momento de recorrer la última unidad estaban activos para el seminario: el aula virtual, un grupo de facebook, listas de twitter y encuentros sincrónicos con twitcam. El profesor gestionaba todos esos espacios, seguía al grupo en todos ellos y además alentaba a los estudiantes, los guiaba y ayudaba a sostener diferentes recorridos y propuestas. Al respecto nos dice una estudiante:

“Me resultó... me pareció super interesante entrar y salir del aula, tener el grupo de Facebook, usar Twitter... no estar “encerrados” en el aula.... Era como salir de excursión, conocer otros lugares. A mí el Facebook mucho no me gusta, soy más del Twitter... Y la gente está más acostumbrada a Facebook, diría, y no tanto al aula, entonces te expresás de diferente manera, pero bueno... todos se engancharon y empezaron a trabajar. Aparte del aula, con Twitter y Facebook, tenías otro abanico de cosas, las cuales manejábamos... por ejemplo en el Twitter, aparte de utilizar esa red social, utilizamos la cámara, el chat y todos fascinados con eso, muy interesante...” (MW)

Por último, el autor identifica al profesor como un **curador de contenidos**, es decir *“un agente o sujeto al que se le reconoce prestigio, autoridad o reputación como especialista que filtra y distribuye información con valor sobre un campo o ámbito temático específico [...] es un mediador entre la información bruta de la red, y su alumnado,”* (Area Moreira 2012). Esta tarea requiere no solamente disponer de las habilidades y recursos para seleccionar la mejor información, sino que también implica un proceso de elaboración de unidades de información más complejas a partir de elementos más simples, y por tanto es un proceso que genera nuevo conocimiento en quien desarrolla esta actividad. Tal como el curador de una exposición es capaz de construir una muestra en la que cada obra adquiere un nuevo significado gracias al contexto en el que se encuentra, con la finalidad de generar determinadas emociones en el espectador, el ‘curador de contenidos digitales’ puede producir contenidos y / o materiales enriquecidos y con una intencionalidad pedagógico-didáctica y no simplemente una colección de contenidos y recursos filtrados. Nos dice un profesor:

“lo primero que miro es que la actividad que se vaya a desarrollar con ese material que yo selecciono, sea acorde y pertinente con los contenidos que vamos a trabajar y refleje también la misma postura o marco teórico del que estamos trabajando ¿no? básicamente, en primer lugar es eso. Y depende el también, puede ser un artículo periodístico, puede ser un video... Como disparador, digo, muchas veces utilizo videos pero videos muy... cómo podría decirte..., provocativos... no algo que te diga lo que quiero escuchar sino algo que dispare un debate y me digan; no, no es tan así o esto.... “ (NH)

Estamos convencidos que este profesor - curador no es un mero “seleccionador”: su aporte intelectual, su mirada crítica y su visión experta son imprescindibles. El profesor se constituye aquí como un experto que orienta a sus estudiantes, incrementa el valor de los materiales y recursos que se ofertan en la web, otorgándoles un sentido en su propuesta de enseñanza, él puede hacer explícito lo que para los estudiantes es implícito. Como experto, el docente puede provocar, proponer nuevas conexiones, ampliar y vincular con otros

contenidos. Coincidimos con Odetti (2013) en su posición respecto de la curaduría y el rol de los profesores cuando dice *“Es importante destacar aquí que la noción de curaduría no es la que habitualmente se asimila con el coleccionismo sino más bien, un concepto más vanguardista en el que el curador parte de una selección del material pero luego genera con ellos una estructura estética a través de la cual el público ve sus obras”*. Este es un rol de autoría fundamental que abre enormes posibilidades para los docentes que quieran generar sus propios materiales.”

b. Seleccionar materiales y recursos

Nos referíamos en el apartado anterior a las particularidades de la función del profesor como curador de contenidos. Nos concentraremos en éste en los aspectos relacionados con la selección de los recursos y materiales que ya están disponibles en la Web para un curso mediado por tecnologías. Muchos de estos materiales han sido elaborados con finalidades pedagógicas mientras que otros son recursos desarrollados en otros ámbitos (resultados de proyectos de investigación, noticias periodísticas, por ejemplo) y que se introducen en contextos educativos. Incluimos en este corpus a las producciones que definen en la actualidad como “literatura gris”, es decir, el conjunto de documentos o literatura que no es producida por los canales de publicación convencional. Dentro de esta categoría se presentan: documentos de trabajo, tesis de pre y posgrado, actas de congresos, informes de investigación, memorias, proyectos, patentes, normas, traducciones científicas, documentos de sociedades científicas, boletines, cuadernos de trabajo, informes técnicos, programas de computación, autobiografías, separatas, blogs, infografías, carteles, encuestas y otros documentos. Para recopilar y / o buscar esta información en general se recurre a repositorios institucionales (RI) de autoarchivo o repositorios abiertos para literatura científica

En la muestra que dio origen a este trabajo, tanto los profesores como los estudiantes entrevistados coincidieron en algunos criterios que consideran valiosos tener en cuenta en la selección de materiales. Podemos reconocer aquellos relacionados con los aspectos académicos de los mismos. En ese sentido consideran importante que:

- sean de autores reconocidos en el campo
- tengan claridad conceptual
- sean acordes y pertinentes con los contenidos a desarrollar y con el marco teórico en el que se desarrolla el curso;
- que sean provocadores para abrir debates,

Algunas de estas consideraciones se plasman en el siguiente relato:

“La claridad conceptual, en el lineamiento general del curso, que no haga ruido con los supuestos básicos que yo ya estoy planteando en todo el curso, excepto que quiera que haga ruido. Si voy a elegir un material me fijo que el autor sea reconocido en el campo, que lo pueda referenciar en donde está, si tiene una página web mejor. En el nivel que nosotros trabajamos la mayoría de los materiales didácticos son textos. También que no sean textos banales, estamos en un campo donde hay mucho...como dice Mariana Landau literatura gris... hay mucho dicho [...]” (VN)

Otros se relacionan más directamente con el formato y / o el soporte donde los mismos están desarrollados:

- con varios modos semióticos para comunicar posibilitando al estudiante acceder desde su modo semiótico preferido,
- descargable por partes y portable en distintos dispositivos,
- visualmente atractivo,
- que provoque deseos de explorarlo,
- que sean accesibles²⁸

Algunas de estas cuestiones toman los entrevistados:

“siempre el texto pdf, el paper es a lo que uno está más acostumbrado. Sin embargo me gustan cuando suben cosas diferentes. Por ejemplo, si la clase la tienen que presentar... sobre todo en el curso de tutores que nos iban mostrando herramientas que no conocíamos (porque así es una forma de no solamente aprender el contenido sino también la herramienta). Habíamos usado un muro, yo no conocía el prezi. Entonces cuando introducen una herramienta para mostrar un contenido, está bueno en el sentido de que aprendo el contenido sino que me muestran que hay algo que se podría estar utilizando. O sea no es la función de esa unidad o de ese momento pero... prefiero ese tipo de actividades. Después para estudiar, me parece que siempre los textos originales son lo mejor. Claro más parecido a la lectura que uno hace...” (GN)

²⁸ La accesibilidad web es la posibilidad efectiva de que el mayor número de personas puedan acceder de manera satisfactoria a web y hacer uso de sus contenidos, independientemente de cualquier limitación personal o derivada del entorno, en igualdad de condiciones y oportunidades con el conjunto de la sociedad. Refiere un conjunto de estándares de diseño y de software pensados específicamente para que personas con discapacidad (física, sensorial, cognitiva, etc.), edad avanzada, dificultades derivadas del contexto de uso (técnicas o ambientales), insuficiencia de medios, restricciones en cuanto al dominio del idioma y poca o nula experiencia en el uso de dispositivos electrónicos, puedan utilizar los contenidos y servicios de los sitios web, interactuando en forma productiva con ellos. En este sentido, a través del desarrollo de sitios web conformes a dichos estándares, se procura extender al ámbito digital el derecho constitucional de acceso igualitario a la cultura, al ocio y al tiempo libre – Fuente INADI - <http://inadi.gob.ar/accesibilidad/>

“que el mismo tema puede estar planteado en los materiales con diversos recursos..., sea un texto, un video, una infografía... Que la actividad también haga uso de las distintas formas de comprensión que cada uno de estos recursos posibilita y que uno no se quede exclusivamente en la lectura analítica de un texto y de una síntesis, que se puedan utilizar también otras habilidades y otras competencias, que no se quede exclusivamente en ese modelo más próximo a lo tradicional. Pero bueno, que se utilicen otro tipo de estrategias y otro tipo de recursos que ya están utilizando los chicos ¿no?” (FH)

“El video lo que tiene es que tiene una forma de contarte las cosas. Yo hoy en día estoy pensando más en el uso de los videos y de materiales que los contenga. Por ejemplo que sea un texto pero con videos incrustados en este texto... Esos materiales a mi me parece que tienen mucha más potencialidad para pensar y repensar otras cosas que simplemente un texto. Así que a mí me parece que los materiales audiovisuales y los multimedia son mucho más eficientes hoy en día para poder pensar y repensar lo que se está proponiendo en la unidad o en el módulo. O sea, no me gusta encontrarme sólo con; leer tal cosa y hacer tal actividad, ese tipo de propuestas no me gusta. Me gusta dar el contexto que hace que yo llegue a eso. O sea, todo ese contexto es el que me entusiasma para ver lo que tengo, me gusta tener otro material que no sea el que sólo te permite bajar como pdf un archivo de texto. (GH)

Algunos de los entrevistados abordaron también el tema de las licencias con las cuales los mismos son publicados destacando la importancia de la selección de materiales libres de derechos de autor o bajo licencia Creative Commons (CC)²⁹.

“Un tema muchas veces olvidado (o a veces ignorado) es el tema de los derechos de autor. Trato de buscar materiales con licencias libres..., la verdad que no siempre los encuentro... De ahí la importancia de que empecemos, los profesores, a publicar con esa licencia...” (NH)

Podemos destacar algunas coincidencias entre los criterios destacados a partir del trabajo de campo y los que García Aretio (2006) desarrolla al definir los materiales “de calidad”. El autor reconoce una serie de características de los mismos entre las que se encuentran:

- **Programados:** pensados para propósitos, objetivos, momentos, contextos y destinatarios definidos.
- **Adecuados:** acordes al contexto socio-institucional, apropiados al nivel e índole del curso y a las características del grupo destinatario.

29 Las licencias CC consisten en herramientas que permiten a los autores difundir sus obras, eligiendo la forma de hacerlo y cambiando los términos “todos los derechos reservados” por “algunos derechos reservados”.

- **Precisos y actuales:** con orientaciones exactas y conocimientos actualizados.
- **Integrales:** con recomendaciones para ayudar el trabajo de los estudiantes, orientando fuentes y otros medios que favorezcan el enriquecimiento de la experiencia.
- **Abiertos y flexibles:** que inviten a la crítica, la reflexión, que planteen problemas, cuestionamientos e interrogantes, que obliguen al análisis y a la elaboración de respuestas en diferentes contextos.
- **Coherentes:** reflejan una congruencia entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación.
- **Interactivos:** sostienen un diálogo simulado que exige una participación de los estudiantes, facilitando la realimentación, preguntando, ofreciendo repasos.
- **Significativos:** con contenidos interesantes, presentados progresivamente.
- **Válidos y fiables:** los contenidos se desarrollan en torno a lo que se pretende que aprendan los estudiantes. Son sólidos, consistentes y contrastables.

Los profesores entrevistados hicieron además, especial hincapié sobre la necesidad de un abordaje de esos materiales seleccionados con una introducción del profesor que le anticipe al alumno con qué se va a encontrar, qué se espera que él haga:

“no hay que inventar la rueda, muchas cosas ya están en la red y el docente es el que tiene que poder seleccionar los recursos que se ajusten a esos objetivos, por eso digo que una pequeña presentación y los objetivos del módulo, de la actividad para mí son centrales para poder hacer el recorrido de los materiales, sea material simplemente un texto digitalizado o un multimedia... (FH)

Compartimos y dejamos abierto el interrogante que Schwartzman (2014) plantea: *“Encontramos una alta disponibilidad de recursos diversos y accesibles a través de la red, en forma libre, gratuita y en muchos casos abiertos que pueden formar parte de propuestas de EeL³⁰. Una pregunta que surge entonces es: ¿es necesario seguir construyendo materiales didácticos?; ¿o es suficiente con seleccionar los más adecuados y ponerlos a disposición? Si bien en lo personal considero que es valioso el diseño de MD específicos para determinadas propuesta, dejo abierta esta pregunta ya que creo que es genuina y deberemos tenerla presente en los próximos años.”* (Schwartzman 2014: 953)

³⁰ Educación en Línea (Nota de la autora)

A partir de nuestro trabajo de campo hemos relevado que tanto estudiantes como profesores y tutores sostienen enfáticamente la importancia de los materiales en las propuestas educativas mediadas por tecnologías y que les parece importante tener en cuenta la gran oferta de materiales y recursos disponibles en la Web. De todas maneras, esa selección guiarse por criterios que aseguren su calidad y pertinencia.

c. Diseñar, producir y proponer materiales

Pensamos los materiales educativos para las propuestas de enseñanza en línea como una instancia privilegiada de mediación didáctica. A través de los mismos el profesor realiza una invitación para que sus estudiantes puedan acercarse, comprender, interpelar los contenidos que se ponen en juego. *“Diseñar un material didáctico implica, necesariamente, diseñar también un modo de acercamiento de los estudiantes a los contenidos, es decir que no se trata sólo de ofrecer explicaciones sobre los conceptos sino también controversias, interrogantes, datos para el análisis, etc. articulados en un diálogo donde el material didáctico se complete con la intervención de los alumnos.”* (Odetti 2012)

Los materiales no son sólo “meros depositarios de información” sino que estructuran el proceso y la actividad de aprendizaje siendo significativamente formativas las implicaciones sociales y de interacción que se producen en y por el uso de los mismos. Por esta razón es de vital importancia tener en cuenta estas aristas al momento de pensar la creación de un material educativo. Dada las vastas y crecientes posibilidades para desarrollar materiales educativos, la situación óptima es hacerlo con un equipo en el que confluyan la mirada de especialistas en distintas disciplinas: expertos en el contenido específico, pedagogos, diseñadores, comunicadores, informáticos, entre otros. De esta manera el producto terminado es fruto de múltiples intercambios, definiciones y negociaciones, entre los distintos profesionales que componen el equipo e intervienen en las diferentes etapas de concreción del material. Al respecto uno de nuestras profesoras entrevistadas dice:

“cuando hay un equipo que tiene diseñador gráfico, probablemente pueda tener un desarrollo visual que es más atractivo. Es diferente. También es cierto que cuando uno trabaja solo y tiene permisos de edición todas las responsabilidades recaen en uno solo y no hay otra mirada que ayude a detectar cosas que a uno se le puede pasar. Entonces después el tester ahí son los alumnos. Y cuando vos trabajaste un montón y lo armas y te pusiste en todos los detalles, siempre –como somos personas- algún detalle se te puede pasar y el problema es que no tenés quien te ayude en ese proceso. Llega directamente el error al alumno que es el que te dice “el link tal no funciona” y vos decís “pero si yo ayer lo probé y funcionaba”. Cuando vos trabajas en equipo esas cosas también pueden pasar pero hay otras miradas

aportando desde sus diferentes disciplinas. También es cierto que no todos los programadores comprenden la programación pensada con fines didácticos y no sólo con fines estéticos o de usuario. Es muy interesante ahí ver que también hay que educar al programador para que entienda que no es sólo una cuestión de código de programación sino a quien nos estamos dirigiendo y porque nos estamos dirigiendo a esa persona. No todos los programadores terminan de comprender eso.” (VP)

Por supuesto el escenario deseable (y, al que creemos, se irá tendiendo) es diseñar materiales con equipos interdisciplinarios pero, sabemos que muchas veces esto no sucede y es el profesor el que asume los diferentes roles descriptos. Por otra parte, es interesante reflexionar acerca de las tensiones que se describen hacia el interior de los equipos entre los aspectos técnicos relacionados con el material a diseñar, aquellos vinculados a las intencionalidades pedagógicas y a las particularidades disciplinares del contenido que se quiere desarrollar.

Sin ánimo de ser exhaustivos en la clasificación de los posibles materiales que producen los profesores para sus cursos en línea tomaremos la caracterización de Cabero y Gisbert (2005), que tiene en cuenta el contenido de los mismos. Estos autores reconocen:

- **Materiales de autocontenidos:** denominan así a aquellos materiales que despliegan para los estudiantes contenidos teóricos, actividades de aprendizaje, recomendaciones para el estudio.
- **Guías didácticas:** no desarrollan contenidos o información en sí mismas pero proponen un abordaje de materiales definidos para el curso o la propuesta. Contienen actividades, pautas para el estudio, etc.

Si se tiene en cuenta cómo se organiza y presenta el contenido y además, los medios que se integran en estos materiales, los mismos pueden ser:

- **Hipertextuales:** organiza el contenido de manera no secuencial pero interconectado posibilitando el abordaje en red y recorridos propios donde el lector define las relaciones que establece.
- **Multimediales:** con estructura básicamente lineal, combina diversos medios (texto, audio, video; infografías, gráficos, etc); es decir contienen múltiples recursos en distintos campos semióticos.
- **Hipermedial:** combina un sistema multimedia con una estructura hipertextual. Schwartzman y Odetti (2011) citando a Scolari (2008) describen las narrativas hipermediales como “una trama de procesos de intercambio, producción y consumo

simbólico que engloba una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular” (Scolari 2008:277)

En las entrevistas, al indagar a los estudiantes por su preferencia respecto de los materiales y, de alguna manera poniendo en acción la caracterización antes citada, los mismos manifiestan:

[Los materiales que me resultan más útiles para aprender] “...son los hipertextos porque me gusta a mí ir saltando de un lado a otro y después los videos, depende... o sea, hubo videos que me resultaron muy atractivos para escuchar, para ver, otros me aburrieron mucho...” (VH)

“Me parece importante que haya otros medios y otros recursos que no sean solamente matarte a textos... pero no tengo una ponderación de decir éste mejor que este... Porque estás en tu casa y empezás a leer con cierto interés o con cierta importancia y después empezás a declinar... Si te ponés a ver un video te llama a otras cosas o escuchar un programa de radio o la presentación; vas y venís con los materiales o si hay presentaciones o lo que sea... como que la variabilidad concentra por lo menos mi atención cuando estoy en casa. (SH)

Lo que es visual, las presentaciones, los prezi son re importantes. También porque depende de cómo el profesor los arme... depende... si el material que el profesor que ha subido al campus es atractivo, te va a llamar más la atención. Los videos para mí son re importantes porque como que te llegan y hay muchas experiencias que te va nombrando y después opinar, intercambiar, reflexionar sobre ese video es muy formativo... además de interesante... (MW)

Los estudiantes ponen claramente en valor una oferta diversificada de materiales y la posibilidad de acceder a los temas en diferentes formatos. Teniendo en cuenta que, tal como dicen Mena y otros (2005) los materiales didácticos en la enseñanza a distancia es un "instrumento central de mediación" es deseable que esa "conversación" pueda tener diversos soportes e interpelar al estudiante de diferentes maneras.

4. Materiales para mediar

La educación en contextos virtuales nos obliga a contactarnos con los procesos y productos culturales a través de múltiples mediadores puesto que se corre de los

tradicionales marcos de la relación cara a cara. Si bien no es objeto central de este apartado el tema de la mediación, que cuenta con su propio capítulo, estamos seguros que cuando hablamos de materiales, también estamos hablando de mediación. Tal como sostiene Prieto Castillo (1999) sostiene *“llamamos pedagógica a una mediación capaz de promover y acompañar el aprendizaje”* (Prieto Castillo, 1999: 4). Creemos que los materiales cumplen sus propósitos cuando pueden formar parte de un conjunto de estrategias de mediación didáctica siempre preocupadas en el sujeto de la enseñanza y en sus necesidades.

El diálogo que se lleva a cabo con los profesores y con otros estudiantes y la vinculación con los materiales didácticos genera nuevas y originales interacciones. Pero es central al momento de hablar de “recursos” y de “materiales didácticos” identificar la intencionalidad educativa que tienen éstos últimos.

“... que tenga una pequeña introducción y obviamente los objetivos..., eso es lo que a mí me organiza y que esté bien organizado, es lo que a mí me parece... porque a mí me ayuda a recortar y secuenciar ¿no? este material educativo. Yo voy haciendo el recorrido dependiendo también de lo que se propone en la unidad y se propone en la actividad.”(FH)

Es muy interesante entender cómo los estudiantes ponen en valor la explicitación de elementos didácticos tales como los objetivos, las estrategias para abordar un tema, las marcas que los ayudan a introducirse y comprender los contenidos.

“Los más útiles, son... es la clase virtual, lo que yo denomino clase virtual que es lo que expone el profesor, lo que escribe el profesor, a eso... muchas veces algunos lo hacen con links, entonces eso es como que me arma, eso me orienta bien al tema. O sea, es donde me empiezo a orientar de qué se va a tratar y después sí leo toda la bibliografía que indica pero esa presentación me parece elemental para una clase virtual. Tienen ejemplos y se introducen al tema generalmente no de lleno, o sea que si empiezan a hablar de algo no van de lleno ahí sino que lo van como... por lo menos en la mayoría de las clases que tuve así, las van enlazando como para que uno llegue a lo que quieren tratar de una manera más llevadera ¿no? generalmente cuando usan ejemplos yo me manejo mejor y cuando ponen videos también - Me orientan para seguir... o sea, me ayudaron muchísimo, si eso me lo hubiesen puesto redactado no sé qué hacer, me encanta como la dinámica que tiene para la clase, eso es fabuloso”(GH)

“Bueno, si es una clase escrita para el tema o si es un pdf la clase, el docente o el tutor o quien lo hizo, ya identificó los elementos principales de lo que quiere hacer. Después el pdf que vaya a leer, el trabajo o lo que sea depende de quién lo escribió, en qué año y el tema ¿no? y a partir de eso te llama más la atención o no. Y los videos, bueno... también, aparte el video uno lo lleva, lo adelanta, lo atrasa y vas recorriéndolo ya de movida, podés entender hacia dónde apunta. Entonces es cada tipo de material tiene alguna pista o alguna clave que

te determina si te va a interesar o hasta dónde te va a interesar o no, o qué te puede dar o no... Con esto quiero decir, no quiero decir que no haya que verlo entero pero bueno... Tenés como alguna lucecita en cada uno que te marca. Ahora, si uno tuviera tiempo y ganas, lo podría ver entero todo o leerlo entero o no, no quiere decir que no lo haya hecho pero viste que... cuando te pasaste la mitad de la vida estudiando ya sabés adónde va..." (SH)

Tal como Soletic (2003) afirma, las buenas propuestas de enseñanza, "*buscan introducir progresivamente al alumno en temas y problemas acotados de un particular campo disciplinar*" (Soletic, 2003:110). Cuando esas propuestas son a distancia, los materiales cobran un rol protagónico en la mediación y se ponen en juego estrategias didácticas para favorecer la comprensión, a partir de las marcas, los puntos de atención que el profesor establece. De esta manera se media entre ese contenido y el estudiante que está aprendiendo. La autora identifica algunas particularidades como las de expresar claramente los propósitos y objetivos, dar un contexto a los temas que se van a abordar, fundamentarlos, anticipar los problemas de comprensión de los alumnos ya que el experto puede identificar cuáles son aquellos tópicos que pueden ofrecer mayor complejidad en su abordaje, señalarlos y ofrecer alternativas de lectura o de recursos para comprender es una estrategia para esta mediación y favorece estrategias que favorecen el aprendizaje. Proponer relevar problemas, hacer preguntas, tomar posiciones, ofrecer lecturas alternativas, identificar puntos de dificultad, etc. se constituyen como alternativas de orientación (y mediación) desde la propuesta del profesor. Schwartzman y Odetti (2011) coinciden con Landau cuando describe la función de los materiales en la educación no presencial ya que ella los identifica como una brújula, hoja de ruta o mapa de navegación reconociendo el saber como provisorio, inacabado y en constante construcción.

Vimos en las narraciones de los estudiantes cómo se ponen en valor las estrategias didácticas³¹ y las marcas del profesor en los materiales para mediar los contenidos y facilitar la comprensión. Compartimos aquí algo de lo que encontramos en los materiales ofrecidos en los cursos observados:

"En el módulo anterior nos pusimos en contexto y vimos algunas generalidades de las redes sociales y en el debate expusieron algunas experiencias en las que utilizan la red social Facebook en sus cátedras y cursos.

En este módulo abordaremos algunos aspectos de Facebook y su utilización educativa, haciendo hincapié en la seguridad y privacidad posibles de administrar. Al final del documento encontrarán links para profundizar" (Módulo 3 CRS)

³¹ Definimos estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma un docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje. Son orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que los estudiantes comprendan, por qué y para qué.

“Aspectos importantes a tener en cuenta

El curso recorre un sendero basado en la participación y en la construcción cooperativa de conocimientos utilizando las TIC. No se trata sólo de emplear y conocer las tecnologías sino de utilizarlas junto a los otros a fin de lograr metas comunes. Por otra parte, el diálogo mediado por TIC tiene sus propias particularidades, y es importante ir apropiándose de formas efectivas, claras, amables, propositivas de comunicación en este espacio.

Tengan siempre presente que el enfoque del curso y la experiencia de aprendizaje, se convierten en un contenido en sí mismo, donde el recorrido "con otros" es parte fundamental de la propuesta.” (Material Introductorio- CTV)

La pregunta es y ha sido un recurso muy utilizado en la educación presencial, una parte muy importante del discurso de la clase. Las buenas preguntas son verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para cuestionar y desplegar interrogantes más atrevidos o más provocativos. Esta estrategia es también utilizada en los materiales escritos de las propuestas educativas a distancia. En este caso se utiliza la pregunta no como un cuestionario a responder sino con la intencionalidad de interpelar al lector – estudiante tal como podemos observar en uno de los materiales analizados:

“Para pensar juntos

Ahora bien ¿cuál es el impacto de estas nuevas modalidades en el rol del docente? ¿Qué cambios en los estilos y formas de dar clase supone? ¿Qué nuevas tareas? ¿Qué nuevos acuerdos?

Los invitamos a compartir algunas lecturas para poder construir, en el cruce de miradas de los especialistas y de la propia experiencia, un mapa sobre los cambios en la definición del rol del profesor en educación superior mediada por TIC.

Para ello contarán con cuatro recursos. El orden en que los presentamos corresponde a la secuencia de lectura propuesta, aunque no es excluyente. Consulten la Hoja de recursos.” (Clase 2 CTV)

Soletic (2003) destaca que las buenas explicaciones son constitutivas de la calidad de los materiales pero que ésta también se basa en la posibilidad de plantear preguntas potentes, abrir interrogantes más que dar respuestas que obturen la reflexión, el pensamiento o la disidencia. Otros indicadores de buenos materiales son el uso ejemplos, el anclaje del tema desarrollado en la experiencia de los estudiantes, la presentación de casos y su análisis, la presentación de problemas para resolver. *“El mayor desafío que se proponen los materiales es, pues lograr la participación de los alumnos e involucrarlos*

activamente en la reflexión. En este sentido, cobra particular importancia la propuesta de actividades que se genere en los materiales para la enseñanza.” Soletic (2003:114)

5. Materiales y mediación: un análisis a partir de una propuesta didáctica

En el curso CTV³² encontramos guías didácticas en todos los módulos temáticos, materiales textuales de desarrollo de contenido con algunos hipervínculos a textos elaborados por la docente en dos de los cinco módulos.

En el cuarto módulo se les propone a los estudiantes trabajar con un material de estructura no tradicional, *“explorar un nuevo modo de plantear los contenidos, teniendo en cuenta que, cada vez más, leemos y escribimos en múltiples formatos y sentidos. Los invitamos a compartir esta aventura de recorrer un desarrollo de contenidos con una estructura narrativa más compleja”*. Allí se ofrecían los contenidos del módulo “Diseño de la función pedagógica del Tutor en la educación en línea” en una presentación que utilizó la herramienta Prezi³³. Se detalla en la introducción al material:

“Al llegar al ítem de contenidos, encontrarán el esquema de un árbol con tres grandes grupos de ramas. Cada agrupamiento hará foco en algunas de las cuestiones centrales del tema abordado. Allí encontrarán recursos para leer, escuchar y mirar que discutan, problematicen, aporten ideas para ir construyendo los contenidos. El tercer agrupamiento de ramas está vacío y es una invitación a que cada uno pueda, si quiere, completarlo con sus propias ideas y recursos.

Esta nueva manera de encontrarse con los contenidos supone, también, una nueva manera de estudiar, con un trayecto único para cada uno de ustedes definido por el recorrido que realicen del esquema. Por el otro lado, podrán modificar y construir su propio árbol, agregando, quitando re ensamblando elementos, dejando rastros de sus propias reflexiones y preguntas, vinculando con otros recursos o espacios que les permitan ampliar, discutir, ejemplificar, etc. los temas tratados, construyendo su propia versión de esta clase.”

Dice la profesora de este curso en su entrevista:

“Después otro desafío para mi es pensar –y va en la misma línea- en instrumentos de mediación, pensar en los materiales didácticos, pensar cómo hacemos para provocar diferentes formas de pensamiento a través del material didáctico, cómo se pueden construir

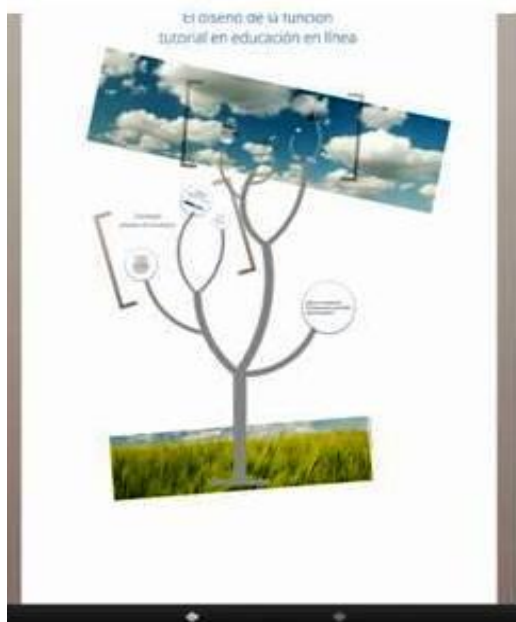
³² Capacitación en Tutoría Virtual

³³ **Prezi** es una aplicación multimedia para la creación de presentaciones de manera dinámica y original. Una de sus principales características es la posibilidad de organizar la información en forma de esquema y recorrerlo sin una secuencia lineal que permite acceder a cualquier contenido con solo clicar.

materiales didácticos que no sean solo explicaciones de cosas, que tengan otro tipo de argumentación, que permitan un pensamiento más divergente, mayor libertad al alumno. Todo eso me parece absolutamente desafiante.” (VP)

“Es interesante generar contextos que organizan pero después te están llevando afuera todo el tiempo, incluso fuera del campus” (VP)

Vemos una captura de pantalla del material propuesto



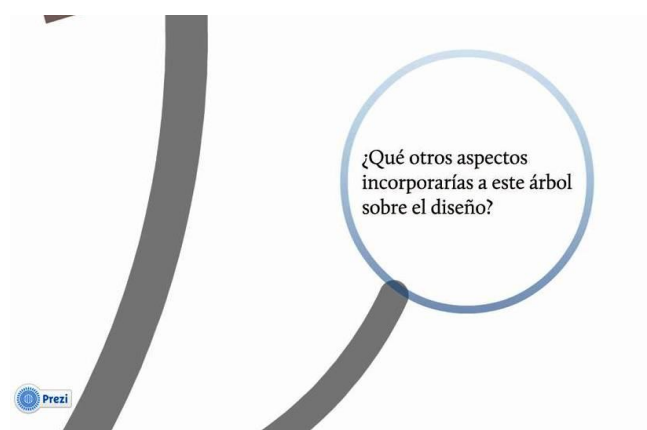
Captura de pantalla 1

Una de las características más desafiantes de esta propuesta es la de convocar al estudiante a completar el material que es objeto de estudio, saliendo de la hegemonía de la voz del profesor y proponiendo escuchar lo que los alumnos tienen que decir, a que puedan incluir en la construcción de sus conocimientos las voces de sus pares dando de esta manera, una entidad concreta a lo inacabado del conocimiento. Es un material que convoca al otro, a “escuchar” su voz, hacerla parte y ponerla en juego: permite recorridos múltiples y una real oportunidad de aprender con el otro. Mariona Grané (2010), citada por Schwartzman y Odetti (2011) destaca que *“generar nuevos contenidos para el aprendizaje implica romper con la idea del material como proveedor de toda la estructura didáctica donde el alumno se limita a seguir una secuencia determinada (como es el caso de los libros digitales que reproducen el modelo tradicional de edición de los libros de textos) para*

ofrecer, en cambio propuestas que ayuden al alumno a ser protagonista de su propio proceso de aprendizaje, tomando una actitud más activa respecto de los materiales”

Las herramientas que se encuentran disponibles en la Web facilitan este tipo de propuestas pero no son en sí mismas las que logran que sean experiencias colaborativas. Esta posibilidad está dada por la propuesta pedagógica que el profesor elige para abordar el tema. Schwartzman (2014:955) habla de tecnología posibilitadora: *“ni parafernalia tecnológica ni uso conservador. Destaco aquí la búsqueda de mejoras en las prácticas de enseñanza de la mano de nuevas posibilidades abiertas por los desarrollos tecnológicos que vamos encontrando. No obstante ya se ha manifestado en muchos casos que la pedagogía debe estar en el centro del diseño, porque las aplicaciones deben posibilitar los procesos educativos que esperamos tengan lugar en una propuesta determinada.”*

En este ejemplo hay una real paridad entre lo que el profesor dice y lo que el grupo tiene para decir. La siguiente imagen muestra la captura de pantalla donde se ve la convocatoria a “completar” el material que venimos analizando:



Captura de pantalla 2

Schwartzman (2014) identifica algunos desafíos para los nuevos procesos de diseño de materiales, que creemos se ponen en juego en la propuesta descripta:

- **ruptura de la linealidad:** la linealidad suele ser una alternativa didáctica para transmitir conocimientos que no se construyen de esa manera en su campo. *“El primer desafío que planteamos es explorar alternativas a la organización lineal de MD³⁴, analizar el valor de esta ruptura, identificar cómo se pueden construir nuevas estructuras que tengan sentido y promuevan aprendizajes potentes, y cuáles son los modos de lograrlo.”* (Schwartzman, 2014:957)

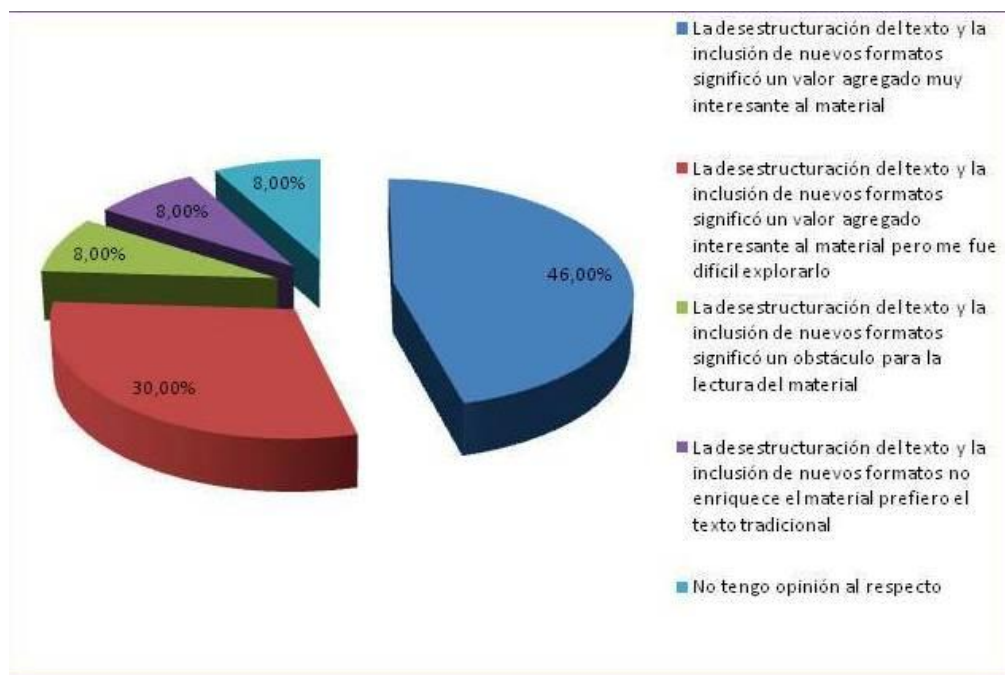
³⁴ Materiales Didácticos (Nota de la autora)

- **miradas múltiples:** lograr plasmar en el material diversas voces, invitando a incluir la mirada / voz del estudiante.
- **multimodalidad:** incluir en el material diversos medios y modos semióticos para favorecer “comprensiones valiosas, potentes, genuinas”. Refiere a resignificar los componentes de los materiales, articulándolos entre sí, apelando a formatos diferentes que propongan miradas desde diversos soportes. “Es indispensable identificar cómo articular imagen fija, en movimiento, audio, texto de acuerdo a los modos de representación más adecuados a diversos campos disciplinares y considerarlo en la construcción de sentido en los materiales hipermedia.”
- **concepción del aprendizaje como construcción:** revisar las propuestas de los materiales para que resulten convocantes, movilicen y permitan trabajar con otros que se constituyen lectores activos y colectivos.

Retomando nuestro trabajo de campo, en este módulo se realizó una consulta voluntaria (que fue respondida por 13 de los 23 participantes del curso) sobre el formato en el que fue presentado ese contenido. Los resultados de esta encuesta fueron:

- El 46 % de los estudiantes que respondieron dijeron que *“La desestructuración del texto y la inclusión de nuevos formatos significó un valor agregado muy interesante al material”*
- El 30% consideró que *“La desestructuración del texto y la inclusión de nuevos formatos significó un valor agregado interesante al material pero me fue difícil explorarlo”*
- Un 8% opinó que *“La desestructuración del texto y la inclusión de nuevos formatos significó un obstáculo para la lectura del material”*
- Un 8% creyó que *“La desestructuración del texto y la inclusión de nuevos formatos no enriquece el material prefiero el texto tradicional”*
- Un 8% seleccionó *“No tengo opinión al respecto”*

Vemos los resultados de la consulta reflejados en el siguiente cuadro:



Cuadro 8 Resultados consulta formato de material

A partir de esta pequeña muestra podemos apreciar que los materiales en diferentes soportes son generalmente bien recibidos por los estudiantes de educación superior pero también generan en algunos un obstáculo hasta el punto que algunos prefieren el texto plano que es un soporte conocido y, podríamos aventurar, más cómodo primordialmente por su cotidianeidad. Debemos recordar especialmente que los estudiantes que participaron de este trabajo son profesores en la Universidad y toman estos cursos como parte de la oferta de capacitación que se les brinda en temas de Educación a Distancia desde la Dirección de Educación a Distancia, Innovación en el Aula y TIC de la Universidad Nacional de La Plata.

En sus entrevistas estos estudiantes se muestran entusiasmados al participar en experiencias que los interpelen desde capacidades diferentes a las que están habituados a poner en juego pero también reconocen las dificultades o resistencias que las mismas representan:

“No me pude llevar algunas de las herramientas que nos mostró la docente. Porque si bien ella nos daba los links o cómo podíamos acceder, es como que yo me encontré, como que no.... No había aprendido del todo a emplearlas o a buscarlas por mi cuenta. Como para llevarlas y aplicarlas después. Ella nos había mostrado una especie de pizarrón, donde cada uno comentaba y después organizábamos los contenidos y no sé si ella nos dio la dirección o algo así. Pero yo no tenía todas las instrucciones como que para después poder apropiármela y después llevarla a otro curso. Eso me pasó (NT)

Hubo una actividad que me acuerdo era de un mural o presentación donde había que terminar el material que nos daban... Y a veces a mí me da la sensación de una dificultad, que el uso del recurso por ahí técnico-pedagógico resulta engorroso de seguir. Si no tenías regularidad en entrar como era dinámico te perdías en el aporte de tus compañeros y nos los podías seguir. Siempre estaba en construcción. (VN)

Tal como expresa uno de los profesores entrevistados, es importante que las propuestas guarden un equilibrio entre las características del material, las particularidades de los destinatarios, la lógica del contenido para ser mediador entre los temas y los aprendizajes de los estudiantes:

“Creo que lo difícil ahí es llegar a un nivel de material o a una actividad sí, que en realidad no resulte para algunos más livianito o simple y para otros inabordable, entonces creo que eso, por ahí mantener el equilibrio entre la ayuda que le quiero dar ¿no? creo que es eso básicamente, tratar de ver sobre todo a quién va dirigido y el nivel que tiene el material para que realmente sea una ayuda porque estamos trabajando, hablando de ayudas ¿no?” (NH)

6. Concluyendo el capítulo

Habiendo recorrido diferentes concepciones, analizado las entrevistas, observaciones y reflexionado sobre los materiales educativos en los cursos mediados por tecnologías, objeto de esta investigación creemos que podemos realizar algunas conclusiones específicas sobre este recorte del trabajo.

Nos parece adecuado comenzar estas reflexiones retomando el título de este capítulo: *“Los materiales: entre lo accesorio y lo sustantivo”* y poniendo en evidencia sus vínculos con algunas preguntas y objetivos de investigación que vertebraron el trabajo. Nos proponíamos en uno de los objetivos *“Establecer relaciones entre los procesos de mediación didáctica y los materiales y actividades propuestos por los profesores en los EVA”* y nos preguntábamos; *¿Qué características tienen las formas de enseñanza en los EVA? y ¿Qué tipo de relaciones didácticas se construyen en entornos de enseñanza - aprendizaje mediados por tecnologías?*

Tomamos el recorte que nos propone este capítulo: mirar la mediación didáctica desde los materiales que se proponen en los cursos en línea estudiados y podemos decir que estamos convencidos que, los aspectos didácticos, la mirada del profesor, el tratamiento de los temas y contenidos desde la intencionalidad didáctica del docente que los produce, selecciona, combina, “cura” se constituyen como “lo sustantivo”. Esta mirada, en las

propuestas soportadas en aulas virtuales debe estar en sintonía con el recurso que se propone, la plataforma que soporta, el entorno que contiene, la herramienta portadora del material, etc.

Los materiales deben ser genuinamente atractivos, es decir, tal como afirma Prieto Castillo (2013) es medular en la oferta de materiales que los mismos sean ricos “en texto y contexto”, materiales que “abran” las posibilidades y las experiencias de quienes acceden a ellos, ricos en sugerencias, hipervínculos, propuestas... Materiales contruidos con fuentes confiables, reconocidas en los tópicos que abordan, respetando la lógica de los contenidos que portan y de los destinatarios de los mismos. Que abran las posibilidades y no que las cierren; que diversifiquen las maneras de acceso, las fuentes, que propicien el diálogo, la creación de redes y las prácticas conjuntas y, por qué no, la belleza expresiva y los valores estéticos: materiales para co-crear con los estudiantes, para potenciar sus posibilidades, para poder expresarse. Las propuestas con tecnologías se entrelazan fuertemente con la producción de conocimiento ya que no se relacionan lo como soporte y contenido sino que se abren posibilidades, diversifican los canales y permiten apropiarse, re-construir y re-elaborar los saberes a través de distintos canales: imágenes, narrativas hipertextuales, propuestas interactivas, etc.

Consideramos estas características como sustantivas en la constitución de los materiales propuestos en un aula virtual.

Ahora... ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “lo accesorio”? Las tecnologías digitales cada vez nos brindan más posibilidades y abren ante nosotros vastos menús de imágenes, videos, animaciones, colores, gráficos, etc. Todos ellos son valiosos si se subordinan a la intencionalidad educativa del material, si se los integra sólo porque son novedosos, atractivos u originales, se convierten en accesorios. El criterio didáctico del profesor es aquí fundamental para que no se conviertan en meros “espejitos de colores”. La mediación didáctica es un aspecto fundamental de la enseñanza del contenido, los recursos pedagógicos son importantes para facilitar saberes de manera accesible y clara.

Una de las profesoras entrevistadas se refirió a la inclusión de recursos sin sentido educativo como “cachivache”. Nosotros damos la bienvenida a las posibilidades que las tecnologías digitales le aportan a la construcción de materiales siempre y cuando, se priorice sus propósitos didácticos en el contexto en el que son utilizados, teniendo especial atención a los destinatarios. Nos parece interesante incluir su relato en estas conclusiones:

“Yo tengo un estilo donde integro mucho mis conocimientos que tienen que ver con la pedagogía y con las herramientas. Entonces a mí no me gusta el “cachivache” digamos. Me gusta hacerlo a mí.

Ahora es cierto que cuando hay un equipo que tiene diseñador gráfico, probablemente pueda tener un desarrollo visual que es más atractivo. Es diferente. Para mí una de las cosas que más me desafían cuando hago capacitaciones a tutores o futuros profesores, es la escritura de la consigna de las actividades, lo que querés que el alumno haga. Me parece que eso es lo más difícil, porque nos cuesta mucho a veces entender, es decir, nosotros tenemos una idea, pero comunicarla de una manera eficiente y despejar todas las dudas del alumno sin sobreabundar de información que después el alumno no lee. Pero decirle claramente qué se espera que haga, cómo se lo va a evaluar, me parece que eso es lo más difícil. Es a lo que yo más presto atención. Me parece que todo lo demás es salvable pero cuando vos le tenés que decir a un alumno que es lo que tiene que hacer y se lo decís mal, el error puede ser mucho más grave que “este link no funciona... bueno lo arreglo”. Pero cuando se te fue de la mano la consigna, es cuando la actividad puede ir a cualquier parte y el alumno se siente perdido” (VP)

En el caso de los cursos observados los materiales presentados están destinados a profesores universitarios en situación de capacitación. Ya nos hemos referido a las particularidades de este destinatario, un profesor formado, especialista en alguna de las disciplinas de las carreras de la universidad, que se enfrenta a nuevas posibilidades para abordar la enseñanza. En los mismos se proponen materiales que interpelan al destinatario de diversa manera: para ser leídos de manera lineal o hipervinculada (textos, ponencias, clases escritas especialmente por el profesor, etc), para ser completados (necesitan de la producción del alumno para finalizar), para poder operar sobre otras herramientas o recursos (tutoriales), que presentan información de manera esquemática (síntesis, gráficos o mapas conceptuales); etc. Creemos que parte de esta variedad es posible ya que el destinatario tiene una vasta trayectoria en experiencias de enseñanza. De todas formas, las propuestas que rompen con el texto lineal son recibidas de manera heterogénea: en algunos casos se consideran valiosas y en otros se prefiere el texto tradicional para abordar los contenidos. Creemos que esto se relaciona con que, nuevas propuestas exigen al destinatario salir de su zona de comodidad y poner en juego otras capacidades que no siempre son interpeladas en la educación superior. Por otra parte, sostenemos la importancia de que estos profesores transiten experiencias diversas como alumnos ya que creemos que, de esta manera, pueden comenzar a revisar y diversificar sus propuestas de enseñanza ya que una de las funciones de la incorporación de tecnologías digitales en el diseño de materiales se vincula con permitir crear, imaginar, expresarse y “enseñar” de diversas formas...

Queremos destacar que, cuando hablamos de “lo creativo” no nos referimos a un don o a una capacidad de pocos, sino a una producción cultural con valor pedagógico y, como

tal, la consideramos una capacidad docente que, además es necesaria (y, porque no imprescindible) para atender la diversidad de intereses, aspiraciones, conocimientos, edades, etc de sus estudiantes.

Por otra parte, y para cerrar, estamos convencidos que ofrecer diversas opciones, en diferentes soportes genera mayores posibilidades de aprender y mejores condiciones de inclusión de los estudiantes.

1. Recuperando los debates de esta tesis

A partir de la investigación realizada para esta tesis, el trabajo de campo efectuado y la escritura de los capítulos, pudimos arribar a una serie de conclusiones que dan algunas respuestas a nuestros interrogantes iniciales. También pudimos advertir la complejidad de los procesos que decidimos abordar para este trabajo y la necesidad de continuar en otras investigaciones algunos aspectos aquí delineados.

Es ésta una tesis sobre el enseñar y sobre las complejas prácticas que el enseñar implica. Las mismas se desarrollan en escenarios heterogéneos, tienen resultados imprevisibles, son diversas, y sólo se posibilitan si hay un otro u otros con las que desplegarlas. Ha guiado esta investigación el propósito de indagar, observar, reflexionar, hipotetizar acerca de las relaciones didácticas, es decir, sobre los vínculos que establecen las personas alrededor de los saberes, entre sí y con el entorno para poder aprender. En este trabajo nos ocupa un entorno que no guarda las características tradicionales de los espacios que han contenido históricamente estos lazos: nos ocupamos del enseñar en aulas virtuales.

A partir del avance de las tecnologías digitales y la aparición de las plataformas informáticas que sostienen los entornos virtuales, pudieron desplegarse proyectos mediados por este tipo de tecnologías en espacios en línea, a los que se les denomina aulas virtuales. Estos espacios reproducen algunas características de las tradicionales aulas presenciales: el acceso restringido, la asimetría en los roles, los mecanismos de control que se despliegan. En el ámbito educativo, en muchas oportunidades “lo presencial” se valora de manera positiva sobre “lo virtual”. El “cara a cara”, el lenguaje analógico, el tono de la voz, la oralidad, la corporalidad se consideran imprescindibles para la enseñanza. Hemos analizado en este trabajo cómo la modalidad virtual ha ido mostrando sus potencialidades: la diversificación de oportunidades para los estudiantes, la flexibilidad en el uso del tiempo que permite trabajar en diferentes momentos, la posibilidad de aumentar la frecuencia de comunicación, la perennidad de la palabra escrita, entre otras. Hemos llegado más lejos a partir de lo que nuestros entrevistados relataron: varios coinciden que “enseñar” en aulas virtuales les permitió revisar, analizar y mejorar sus propuestas educativas presenciales. Al verse privados de la “corporalidad” como estrategia, debieron buscar alternativas y formación didáctica.

Afirmamos que las aulas virtuales son ámbitos donde se puede **mediar didácticamente** a partir de un **profesor que media**. Ambos son ineludibles para construir nuevos sentidos desde las propuestas de enseñanza siendo ineluctables los aspectos didácticos. La virtualidad no dispensó a las prácticas pedagógicas de muchas de sus

características distintivas, es decir, si hay aspectos de lo pedagógico que los educadores desean modificar deberán revisarlo desde sus ideas de enseñanza y de aprendizaje sin suponer que los mismos se modificarán solamente por la incorporación de tecnologías a sus propuestas.

Una de las conclusiones sustanciales de esta tesis está vinculada con el protagonismo de las ideas de enseñanza, de las concepciones sobre el sujeto y de las capacidades para interpretar, tener en cuenta y estar en sintonía con el contexto más allá de las cuestiones tecnológicas a las que también consideramos necesarias. En realidad esperamos que nuestras reflexiones se conviertan en una invitación a la articulación donde lo tecnológico acompañe y potencie lo pedagógico y a su vez, lo pedagógico pueda diversificarse, enriquecerse, actualizarse a partir de las posibilidades que las tecnologías digitales y sus desarrollos les ofrecen.

La “**arquitectura didáctica**” con la que se diseña una propuesta, es decir, su esquema, su soporte, es la que habilita algunos recorridos y dificulta otros, incluyendo las particularidades del uso y manejo del tiempo donde se incorpora la asincronicidad como un elemento estructurante. Las aulas virtuales están en gran medida definidas por la tecnología: la plataforma que las soportan, las herramientas que contienen, los entornos a los que pueden vincularse, etc. pero esto no define mágicamente lo que en ellas sucede. Las mismas configuran un escenario que ofrece vastas oportunidades para llevar a cabo propuestas educativas donde los profesores pueden desplegar estrategias desafiantes, interesantes para los estudiantes, donde las relaciones pedagógicas propuestas y las que pueden concretarse, sean capaces de diversificar, problematizar y potenciar las posibilidades de aprender y de enseñar. No debemos dejar de lado el encuadre institucional donde se despliegan estas propuestas. Qué se valora y qué no, qué recorridos se proponen, qué alternativas se brindan, qué se pondera son decisiones que se toman en el marco de la institución que alberga esa propuesta. Las prácticas pedagógicas son prácticas sociales situadas en un contexto. Desde esta perspectiva, las prácticas sociales remiten a las múltiples mediaciones culturales, comunicacionales, semiológicas y tecnológicas que confluyen en la mediación pedagógica. Por otra parte, coincidimos con Litwin (2005) y Roqué (2007) cuando señalan que las tecnologías no son neutras ni pueden ser consideradas solamente una herramienta: ayudan a pensar de diversas maneras y formas.

El **uso y la administración de los tiempos** se constituyeron como temas recurrentes en esta tesis a partir del relato de los actores. Las particularidades de la temporalidad están habilitadas y sostenidas por las herramientas digitales, la virtualidad y el particular uso del tiempo que las mismas permiten. Si bien a priori la asincronía y la ausencia de simultaneidad en la enseñanza parecieran ir en detrimento de la espontaneidad, el encuentro cara a cara, la inmediatez, el lenguaje analógico de la presencialidad, en el transcurrir del trabajo de campo esta primera hipótesis fue dejando espacio a otras interpretaciones: tanto estudiantes como profesores encuentran en la asincronía desafíos y varias ventajas: el aumento de oportunidades de educación permanente, la potencialidad de la autogestión de los tiempos, el incremento de posibilidades de participación y colaboración.

Desde una óptica más pedagógica se destacan como fortalezas de la asincronía: mayores oportunidades de reflexionar y revisar aportes e intervenciones, más frecuencia en la comunicación, la **“polifonía de las voces”** - puesto que en el aula virtual para “estar presente” hay que escribir-, la fluidez de las intervenciones y las posibilidades de “escuchar/ leer” a todos. La virtualidad no es una ausencia sino otra modalidad de presencia.

Es necesario destacar que la polifonía para la construcción con otros se posibilita si la arquitectura didáctica de las aulas habilita espacios colectivos, es decir, con variada estructura de interacciones, entendiendo la complejidad de los procesos, su dinámica y particular devenir en el que el profesor participa pero no monopoliza. Es interesante recuperar aquí el concepto de **universo vocabular** desarrollado por Paulo Freire (1970) que refiere al lenguaje con el que los sujetos interpretan el mundo. Un profesor que tiene en cuenta a sus estudiantes, puede escucharlos e instalar una lógica dialógica en su propuesta para el aula virtual.

En el transcurso de la investigación también se detectaron dificultades a partir de estas variables particulares del tiempo y el espacio que los estudiantes traducen como **“espera”** -que para algunos se hace intolerable-. Allí vuelve a aparecer la ausencia de simultaneidad pero como un obstáculo: si los tiempos de respuesta no están pautados o, lo que es más serio, el profesor / tutor no hace evidente su presencia a través de sus intervenciones, el estudiante se siente solo en el entorno, solo en su aprendizaje. La palabra escrita del docente es su presencia en el aula virtual, porque en la misma, la visibilidad de los sujetos está ligada a la asiduidad de su escritura. En ella se basan las interacciones con los otros en ese espacio. La escritura y los textos que la misma habilita, se constituyen en un lugar de encuentro, de interacción, de relación entres quienes habitan el aula virtual.

Permite, entre otras posibilidades; ayudar, desarrollar consignas para trabajar y desenvolverse en intercambios y discusiones soportadas en herramientas como el foro donde se median contenidos, significados, aportes favoreciendo la interacción a distancia.

En el caso de los profesores, desplegar su tarea en la virtualidad puede volverse abrumador si no se organizan los tiempos de trabajo y atención a sus estudiantes. A diferencia de lo que sucede en la presencialidad -donde los encuentros entre profesores y estudiantes se concentran en un lugar durante un lapso horario determinado-, en el aula virtual esas opciones se multiplican.

Trabajar en aulas virtuales supone manejar las variables del espacio y el tiempo con otras lógicas. Complejas, dialécticas y, a veces, contradictorias. El modo en que el profesor aborde su propuesta pedagógica en ellas será un aspecto que facilitará o dificultará el desempeño de los estudiantes en dicho entorno. Como ya dijimos, la inclusión de TIC tiene potencialidades educativas cuando se articulan con buenas propuestas pedagógicas.

Revisando los relatos de los estudiantes, la mayor parte de ellos destaca el rol del **profesor que media** para una mejor comprensión de temas y propuestas, para orientarlos en el entorno, para facilitar procesos cognitivos. Este profesor despliega en las aulas virtuales una compleja trama de funciones que posibilitan los aprendizajes:

- negocia significados con los participantes,
- brinda ayudas individuales y / o grupales, programadas y a demanda,
- evita las propuestas rutinarias,
- respeta ritmos individuales proponiendo también recorridos grupales,
- favorece momentos de interactividad con los contenidos y de interacción entre participantes,
- permite la enunciación de lo aprendido en diferentes maneras y vías,
- genera un clima de confianza para propiciar una expresión libre y espontánea,
- alienta las búsquedas y caminos de profundización.

Un punto ineludible es pensar en la formación de los profesores que se desenvuelven / desenvolverán en aulas virtuales para que los profesionales desarrollen capacidades que les permitan crear su propio mapa de estrategias didácticas, preguntarse por las relaciones pedagógicas, analizarlas desde la complejidad de un entramado social, que trasciende lo meramente instrumental. De alguna manera esta formación desafía e interpela la tradicional

educación didáctica: es necesario desarrollar “estrategias sin pizarra” y, sobre todo, “estrategias si oralidad”

En este contexto, afirmamos que los profesores, para desempeñarse en aulas virtuales requieren desarrollar también capacidades vinculadas con:

- la gestión del tiempo y el espacio
- la organización de los contenidos
- el diseño de materiales y actividades
- la evaluación
- la escritura en ámbitos virtuales
- aspectos tecnológicos vinculados al EVA

Observar los **materiales** que se proponen en los cursos en línea es también una manera de entender las mediaciones didácticas. Se constituyen como sus aspectos sustantivos: la mirada del profesor, el tratamiento de los temas y contenidos desde la intencionalidad didáctica del docente que produce, selecciona, combina, o “cura” esos materiales.

Por otra parte, las tecnologías digitales cada vez nos brindan más posibilidades para incluir recursos en los materiales. Todos ellos son valiosos si se subordinan a su intencionalidad educativa pero, si se los integra sólo porque son novedosos, atractivos u originales, se convierten en accesorios. Como la mediación didáctica es un aspecto fundamental de la enseñanza del contenido, los recursos son importantes para facilitar saberes de manera accesible y clara.

Los materiales son “potentes” pedagógicamente hablando, cuando de manera creativa interpelan al destinatario de diversa manera, cuando pueden ser leídos de forma hipervinculada permitiendo al estudiante participar, diversificar, personalizar, adecuar el recorrido a sus intereses, inquietudes y / o necesidades. Cuando hablamos de “lo creativo” no nos referimos a un don o a una capacidad de pocos, sino a una producción cultural con valor pedagógico y, como tal, la consideramos una capacidad docente que, además es necesaria para atender la diversidad de intereses, aspiraciones, conocimientos, particularidades de sus estudiantes.

El **profesor que media** tiende puentes entre:

- el profesor y el estudiante,
- los estudiantes entre sí

- el profesor y el hábito del estudiante
- contenidos
- prácticas académicas

En un Aula Virtual se pueden construir significados, generar identidades, establecer vínculos y agrupaciones. Ubicarse en este nuevo escenario, con un rol diferente al tradicional utilizando estrategias didácticas para mediar los saberes, para dar sostén al grupo de estudiantes, para gestionar el curso, llevando así adelante esta tarea de por sí compleja, es el desafío que la virtualidad propone a los docentes.

2. Aportes a futuro: los debates abiertos

El conocimiento se construye de manera dialéctica y espiralada, tanto es así que, cuando creemos que “terminamos” una investigación vuelven a abrirse interrogantes, dudas, se habilitan nuevos ámbitos para explorar, nuevas preguntas nos interpelan... No es esta tesis una excepción.

Todavía queda mucho por investigar acerca de las posibilidades de las propuestas de enseñanza mediadas por tecnologías en la educación superior.

Podríamos preguntarnos ¿qué capacidades y estrategias serían necesarias si los destinatarios fueran estudiantes de grado y no profesionales formados como en nuestra investigación? La formación de grado trae aparejados otros desafíos. Considerando que el Plan Conectar Igualdad es una política pública de inclusión de tecnologías digitales en las escuelas medias, ¿recibiremos en la Universidad destinatarios mejor formados, más experimentados, con nuevas capacidades en el uso crítico de las tecnologías digitales?

Uno de los tópicos que hemos abordado fue el del rol del profesor, su formación y lo que se espera de él en estos nuevos contextos: ¿Qué capacidades son necesarias para el profesor en este escenario educativo? ¿Tiene que diseñar contenidos? ¿Debe generar materiales? ¿Es un “curador”?

Otro interrogante que se nos abre está vinculado con la velocidad con que las tecnologías digitales se modifican, innovan y cambian. ¿Es válido pedagógicamente hablando, ser “especialista” en alguna herramienta, en un entorno? ¿Qué capacidades requiere enseñar con multi-plataformas, multi-entornos, entornos personales de aprendizaje que nos obligan a pensar en una enseñanza “fuera” del aula -la presencial y la virtual-?

¿Cómo impactará en la enseñanza y en el aprendizaje las posibilidades que la creciente ubicuidad nos plantea?

Por último, nos preguntamos acerca del impacto de las tecnologías digitales en las restantes funciones de la Universidad que no son la enseñanza. ¿Cómo impactan estas tecnologías en la investigación y en la extensión? ¿Cómo las recrean?

Si pensamos en la investigación y, sobre todo en la difusión y puesta a disposición de los resultados de las mismas, delineamos temáticas como la de la constitución de redes académicas, de la cooperación y, quizás el más desafiante que es la libre circulación del conocimiento en la Universidad ¿Cómo ampliar, a partir de las tecnologías digitales los procesos de democratización en el acceso y difusión del saber que se produce y circula en la Universidad? ¿Cómo formar a los investigadores en este sentido?

Con respecto a la extensión nos quedan estos interrogantes, ¿puede la Universidad incidir en la disminución de la brecha digital a partir del acceso a las redes digitales?

Muchas preguntas, muchos trabajos por hacer...

Bibliografía

Adell Segura, J. & Castañeda Quintero, L. (2010) *Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje*. En Roig Vila, R. & Fiorucci, M. (Eds.) Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio, Enseñanza, pedagogía y formación*, Aique, Buenos Aires

Área Moreira, M. (1991). *Los medios, los profesores y el currículo*. Sendai.

Área Moreira, M (2002) *Los medios y materiales de enseñanza. Fundamentos conceptuales*. Documento inédito elaborado para la asignatura Tecnología educativa, Universidad de La Laguna. Web de tecnología educativa. Consultada en enero de 2014 en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tema3.pdf>

Área Moreira, M (2005). *Los medios de enseñanza: Conceptualización y tipología*. Documento inédito elaborado para la asignatura Tecnología educativa, Universidad de La Laguna. Web de tecnología educativa. Consultada en enero de 2014 en http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html

Área Moreira, M., San Nicolás Santos, M^a B. y Fariña Vargas, E.: (2010). *Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria presencial*. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, nº 1. Universidad de Salamanca, pp. 7-31. Consultado: junio de 2015. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817

Área Moreira, M. (2012) *Metáforas del docente 2.0: DJ, Curator, Community Manager*. Consultada en febrero de 2014 en <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com.ar/2012/05/metaforas-del-docente-20-dj-curator.html>

Asinsten, G., Espiro, M. S, Asinsten, J (2012) *Construyendo la Clase Virtual. Métodos, estrategias y recursos tecnológicos para buenas prácticas docentes*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires

- Asinsten, J. C. (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista Universidad de La Salle*, (60), 97-113.
- Barberá, E. (coord.), Badia, J. y Momino, J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia* Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Barberá, E. y Badia, A. (2004) *Educación con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Machado Libros. Madrid
- Barberá, E. y Badia, A. (2005). *El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior* [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n.o2). UOC. <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Berger, P.-T. Luckmann (1969) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu
- Cabero y Gisbert (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. MAD; Sevilla. Publicado por MAD-Eduforma, Sevilla
- Candela, A., Rockwell, E. & Coll, C. (2009). *¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula*. CPU-e *Revista de Investigación Educativa*, 8. Consultado en julio 2014 http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/candela_rockwell_coll_aulas.html
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Caruso, M.; Dussel, I. (2003) *Introducción*, en: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana. pp. 13-21.
- Coicaud, S (2010). *Educación a Distancia. Tecnologías y acceso a la educación superior*. Biblos .Bs. As
- Coll, César. "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación", en César Coll, Jesús Palacios y Álvaro Marchesi (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*, Alianza, Madrid, 2001, pp. 29-62
- de Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Edelstein, G; Coria, A. (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires
- Edelstein, G. (1996) *Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo*, en Camilloni, A. y otros: *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires. Paidós,

Edelstein, G. (2000) *El Análisis Didáctico de las Prácticas de Enseñanza. Reflexión sobre el trabajo docente*. Buenos Aires

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editora Siglo XXI. Madrid, España.

Ferrero, M. S., & Gallino, M. (2007). *El texto educativo en el contexto de los Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). Más allá del texto y el hiper-texto, una cuestión de sentido*. Bs As: EDUTEC. Consultado en junio de 2015 <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/245.pdf>

García Aretio, L. (2006). *Materiales de calidad*. En: Editorial UNED. Consultada en febrero de 2014: <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:313&dsID=editorialmayo2006.pdf>

García Aretio, L. (coordinador) (2007) *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona, Ariel

García Aretio, L. (2013). *Fundamento y Componentes de la Educación a Distancia*. RIED. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2(2).

García Guadilla, C. (1996). *Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina*. Venezuela. Editorial Nueva Sociedad.

Geertz, Clifford (1999): *El antropólogo como autor* Paidós Barcelona

González, A. H., Esnaola, F., & Martín, M. (Compiladores) (2012). *Propuestas educativas mediadas por tecnologías digitales*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10915/25803>

González Soto, A. P. (1999) *Más allá del currículo: la educación ante el reto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Barcelona, URV.

Guber, R. (2001) *La etnografía: método de campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Gutierrez Perez, F. y Prieto Castillo, D. (1999) *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. La Crujía. Buenos Aires

Halaban, P. (2010). *La comunicación virtual en educación a distancia: un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en internet*. Fundación Centro Integral Comunicación, Cultura y Sociedad, CICCUS.

Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: A critical guide*. Longman.

Hine, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC.

Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*, (traducción de 1981, Londres). Buenos Aires: Kapelusz.

- Linares, C (2007) *Abecedario Escolar-historia de objetos y prácticas- Una publicación del Museo de las Escuelas - Ministerio de Educación* Disponible en: http://www.ilam.org/viejo/ILAMDOC/Publicaciones_recibidas/Catalogo_Genialogica_Final.pdf
- Lion, C.(2005) *Nuevas maneras de pensar tiempos, espacios y sujetos* en Litwin Edith: *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Amorrortu. Bs. As
- Lion, C. (2006) *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Stella La Cruzía. Bs. As.
- Litwin, E. (1993). *La educación a distancia: una perspectiva crítica*. 53-64. Disponible en <http://ezproxybib.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/4438> PUCP Perú
- Litwin, E. (comp) (2000). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Amorrortu. Bs As
- Mansur, A (2005). *Los nuevos entornos comunicacionales y el salón de clases*. En Litwin, Edith (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires. Amorrortu Eds.
- Martín Barbero, J. (1985). *De los medios a las mediaciones*. Ed. Gustavo Hill. México.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Martin, M. M., González, A. H., Barletta, C. M., Sadaba, A. I. (2012). *Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores*. In VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18316>
- Martín, M. (2013) *Enseñanza en Aulas Virtuales... ¿es posible mediar didácticamente en un Entorno Virtual de Aprendizaje?* II Jornadas Nacionales de TIC e Innovación en el Aula - Selección de trabajos 37-46 Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29120>
- Martín, M; Villa, A. (2013) *Etnografía en las aulas virtuales: ¿un enfoque posible para el estudio de los entornos virtuales de enseñanza?* I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Córdoba.
- Medina M. De Giusti A., Sanz C. ,Zangara A., Gonzalez A. (2005). *Programa de Educación a Distancia No Presencial de la UNLP. La construcción de un modelo de enseñanza mediado que se adapte a la realidad de nuestra institución*. Reunión: ICDE Puerto Rico. Artículo.

Referato Internacional, publicado en Actas del Congreso, en http://www.econ.uba.ar/www/icde/publicaciones/trabajos_region/trabajos_pr2005.htm

Mena, M. Rodriguez, L. Diez M. (2005) *El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción*. Buenos Aires: La Crujía

Odeti, V. (2012) *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. Consultada en febrero de 2014 en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>

Odeti, V. (2012). *Curaduría de Contenidos II: un aporte desde la vivencia*. Consultada en febrero de 2014 en: <http://www.pent.org.ar/publicaciones/curaduria-contenidos-ii-un-aporte-vivencia>

Odeti, Valeria. (2013) *El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina*. Consultada en febrero de 2014 en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>

Onrubia, J. (2005). *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*. En: Revista de Educación a distancia (RED). Disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2/>

Orozco Gómez, Guillermo (1997). *Las mediaciones (Capítulo VI) en La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata*. Disponible en Internet: http://www.fundacionfomentar.org.ar/textos/Orozco-Las_mediaciones1.pdf

Palamidessi, M. (comp.) (2006) *La escuela en la sociedad de redes Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires. Argentina.

Prieto Castillo, D (2004). *La comunicación EN la educación*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones

Prieto, D. (2010). *Construir nuestra palabra de educadores*. En Educomunicación, más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa

Prieto Castillo (2013) *Revista científica, de ámbito internacional, en educación y comunicación Aularia: Entrevista a Daniel Prieto Castillo “En torno a la palabra en la práctica de la educomunicación”*. Disponible en <http://revistacomunicar.wordpress.com/2013/02/03/aularia-entrevista-a-daniel-prieto-castillo-en-torno-a-la-palabra-en-la-practica-de-la-educomunicacion/>

Rockwell, E. (1991). *Palabra escrita, interpretación oral: Los libros de texto en la clase. Infancia y aprendizaje*, 14(55), 29-43.

Rockwell, E. (1991). *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, (2), 171-181.

Rodríguez, C. & Álvarez, M. J. (2013). *Análisis didáctico de las aulas virtuales. Una investigación en un contexto de educación superior*. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 44. Consultado en junio de 2015. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec44/analisis_didactico_aulas_virtuales_educacion_superior.html

Roig, H. (2010) Clases 1 a 3, material interno Módulo V La mediación tecnológica. Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología PROED -UNC

Sabino, C. (2002). La Entrevista. Disponible en: http://www.franadasi.com/index.php?option=com_content&view=article&id=67:la-entrevista-y-sus-implicaciones&catid=1:latest-news&Itemid=50

Sabulsky, G. Roqué Ferrero, M. (2010) *Perspectivas para pensar el diseño de materiales educativos*. Apuntes de Seminario Diseño y Producción de materiales educativos - Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología PROED -UNC

Sabulsky, G. Roqué Ferrero, M. (2010) *Problemáticas en torno al diseño y la producción*. Apuntes de Seminario Diseño y Producción de materiales educativos - Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnología PROED-UNC

Schvartain, L. (2002) *El espacio organizacional* en: Psicología Social de las Organizaciones, Paidós,

Schwartzman, G.y Odetti, V (2011) *Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias*. Disponible en <http://www.pent.org.ar/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>

Schwartzman, G (2014) *Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo* – Conferencia Plenaria - I Jornadas Nacionales III Jornadas de la UNC : experiencias e investigación en educación a distancia y tecnología educativa 2013: - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, E-Book. Disponible en http://www.unc.edu.ar/estudios/programas-saa/proed/productos-proyectos/archivo_publicaciones/ponencias/actas.pdf/view

Soletic, A. (2003) *La producción de materiales escritos en los programas de educación a distancia: problemas y desafíos*. En Edith Litwin (Comp.) *La educación a distancia* 105-133. Buenos Aires: Amorrortu.

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid

Uzun, K. y Aydin, C. (2012). The Use Of Virtual Ethnography In Distance Education Research. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13.

Valverde Berrocoso, J. y Garrido Arroyo, M^a C. (2005). *La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad*, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 (1), 153-167. Disponible en: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_4_1.htm

Werstch, J. (1998) *La mente en acción*. Cap. 1 y 2. BsAS, Ed. Aique

Wolton, D. (2000). *Internet, ¿Y después? Una teoría crítica de los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.